أثر إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في عمان

إعداد

يسرى راشد عبد العزيز العويمر

المشرف

الأستاذ الدكتور أمين بدر الكخن

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

أيار، ٢٠١٢

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة **(أثر إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في عمان)**

وأجيزت بتاريخ ٧/٥ /٢٠١٢م.

أعضاء لجنة المناقشة	**التوقيع**
الدكتور أمين بدر الكخن، مشرفاً أستاذ- مناهج وتدريس لغة عربية	....
الدكتور عايش محمود زيتون، عضواً أستاذ- مناهج وتدريس علوم	....
الدكتور عبد الكريم سليم الحداد، عضواً أستاذ مشارك- مناهج وتدريس لغة عربية	....
الدكتور راتب قاسم عاشور، عضواً أستاذ مشارك- مناهج وتدريس لغة عربية (جامعة اليرموك)	....

الجامعة الأردنية

نموذج التفويض

أنا ....يسرى راشد عبد العزيز العويمر...، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من رسالتي /أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ٢٣ / ٥ / ٢٠١٢

الإهداء

إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني غيث حبه الدافئ

إلى من كلت أنامله ليقدم لنا عمره سعادة وهناء

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم

إلى القلب الكبير

(والدي الحبيب)

إلى من أرضعتني الحب والحنان

إلى رمز الحب وبلسم الشفاء

إلى القلب الناصع بالبياض

(والدتي الحبيبة)

إلى الروح التي سكنت روحي

زوجي الحبيب الدكتور علي الزبون

إلى الشمعة التي أضاءت حياتي

ابني أيهم

إلى قرة عيني وفلذة قلبي..... أخوتي وأخواتي

إلى أختي التي لم تلدها أمي.... فاطمة أشقر

إلى كل أصدقائي وأحبتي........ رمز التقدير والاحترام

أهدي لهم جميعا هذا الجهد العلمي المتواضع

الباحثة

يسرى العوير

شكر وتقدير

أولا أشكر الله عز وجل، أحمده على جزيل نعمه ووافر عطائه، وأثني عليه بما أكرمني به لأتمكن من إنجاز هذه الأطروحة.

وانطلاقاً من فكرة "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" فإنني أتقدم بالشكر لكل من كان له دور في مساندتي لإخراج هذه الأطروحة، سواء المساندة العاطفية، أم العلمية، أم تسهيل الإجراءات.

من أبسط معاني الوفاء والعرفان أن نعترف لأهل الفضل بفضلهم ونرده إليهم، وإقرارا بالفضل وبعد أن من الله علي بإتمام هذا الجهد المتواضع لا يسعني إلا أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الدكتور أمين بدر الكخن صاحب الفكر المستنير، والصدر الرحب، الذي أشرف على هذه الأطروحة، وتابعها منذ البداية بروح العالم وصبر الأب، ولم يبخل علي بعلمه وجهده ووقته الثمين وإرشاده، حتى اكتملت هذه الأطروحة. فاللسان يعجز عن الشكر فأسأل الله أن يحفظه، ويزيده علما ينفع به الآخرين.

كما أوجه جزيل شكري وعظيم تقديري إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عايش زيتون والاستاذ الدكتور عبد الكريم حداد والاستاذ الدكتور راتب عاشور، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الاطروحة، ولما أبدوه من ملحوظات قيمة أثرت هذه الأطروحة.

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتوجه بالشكر إلى المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات في مدرسة أم طفيل الثانوية للبنات ومدرسة ابن طفيل الأساسية لتعاونهم المميز في أثناء إجراءات تطبيق الأطروحة، وأخيرا أتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في إخراج هذه الأطروحة إلى حيز النور.

الباحثة

يسرى العويمر

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أثر إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في عمان

إعداد

يسرى راشد عبد العزيز العويمر

المشرف

الأستاذ الدكتور أمين بدر علي الكخن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في عمان، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل يختلف التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف السادس الأساسي باختلاف إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، والإستراتيجية الاعتيادية)؟

٢. هل هناك أثر في التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس؟

٣. هل يختلف التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي باختلاف إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، والإستراتيجية الاعتيادية)؟

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الاتية:

- وجد فرق ذو دلالة يعزى لإستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.
- عدم وجود أثر في التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والجنس.
- وجد فرق ذو دلالة يعزى لإستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.
- عدم وجود أثر في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والجنس.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة: خلفيتها وأهميتها

المقدمة:

حظي موضوع الذكاء قديماً وحديثاً بالبحث والاستقصاء من جمهور غفير من العلماء على تنوع تخصصاتهم واتجاهاتهم العلمية، فاهتم به الفلاسفة قديماً وحديثاً على اختلاف درجاتهم وتوجهاتهم النظرية، وكان وما زال مجالاً خصباً لعلماء النفس القدماء والمحدثين، وأبدى علماء الاجتماع، وعلماء علم الإنسان دراسات معمقة له، وشاركهم حديثاً نفر من علماء الأعصاب بقوة متسلحين بما لديهم من أدوات تقنية مكنتهم من معرفة مكونات الدماغ الإنساني، فبهروا العلماء الآخرين بأبحاثهم ونظرياتهم، ولعل العالم الأمريكي هوارد جاردنر صاحب نظرية الذكاءات المتعددة من أشهر هؤلاء الباحثين والعلماء الذين استندوا في أبحاثهم ونظرياتهم إلى نواتج بحوث الدماغ.

ونظراً لما لظاهرة الذكاء من تأثيرات ثقافية واجتماعية وتعليمية، فقد حرصت المجتمعات على اختلاف تنوعها، على الاهتمام بدراسة واستقصائها هذه الظاهرة من جوانب شتى، حيث كانت مسرحا لعلماء النفس بعامة وعلماء القياس العقلي بخاصة، بيد أن تحولاً جذرياً حدث في عام ١٩٨٣ في دراسة الذكاء، عندما طرح العالم الأمريكي هوارد جاردنر نظريته المثيرة للجدل آنذاك- نظرية الذكاءات المتعددة- الذي تحدى من خلالها أسطورة المنحنى الطبيعي، ومعامل الذكاء (I.Q) التي جعلت من الفرد الإنساني رقماً إحصائياً، وطرح في مقابله تعددية القدرات للفرد الإنساني على شكل أنواع في الذكاء.

وقد لاقت هذه النظرية رواجاً واهتماماً متزايداً من قبل الباحثين والمنظرين في ميدان علم النفس التربوي وغيره من العلوم؛ وذلك بسبب التفاتها إلى أساليب التعلم التي يتعلم بها الطلبة كافة، ومن ثم العمل على استكشاف قدراتهم وتنميتها، كما دللت على مشروعيتها من خلال تبنيها من قبل باحثين مرموقين على مستوى العالم من مثل: الباحث المعرفي ارمسترونغ (Armstrong)، ولازير(lazear)، وسترنبيرغ (Sternberg)، وغيرهم حيث أصبح هؤلاء الباحثون منظرين لهذه النظرية (نوفل، ٢٠٠٧).

لقد عرف جاردنر الذكاءات المتعددة على أنه: القدرة على حل المشكلات أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية (Gardner,1993). إن نظرة تحليلية إلى مفهوم الذكاءات المتعددة الذي أورده صاحب النظرية تبين أنه يتكون من مجموعة من المصطلحات على النحو الآتي:

- **المصطلح الأول:** القدرة والتي تشير إلى امتلاك الكفاية التي تؤهل صاحبها إلى القيام بعمل ما، ولعل القدرة هي نتاج للخبرات التي مر بها أو اكتسبها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة، وهذا الاستنتاج لا ينكر بحال من الأحوال الدور الوراثي، وفي الوقت نفسه لا يعظمه كثيراً، إنما هو دور تفاعلي بينهما؛ أي أن هذه الخبرات هي نتاج التعلم والتعليم التي اكتسبها الفرد في البيئات المختلفة، وتؤدي إلى امتلاك القدرات التي عبر عنها جاردنر، هي أنواع الذكاء التي جاء بها في نظريته، والتي تستثار من البيئة، حيث إنها طاقة بيولوجية كامنة في الخلية العصبية، وكلما توافرت البيئة المناسبة بما تحتويه من مثيرات ومنبهات عملت على تنشيط الطاقة البيولوجية لدى الفرد.

- **المصطلح الثاني:** هو حل المشكلة الذي يشير في أبسط مفهوم له، إلى وجود موقف غامض يعوق عملية تحقيق الفهم لدى الفرد، مما يقود الفرد إلى استقبال المعطيات الحسية من خلال المسجلات الحسية، ومن ثم معالجتها، بهدف تكوين المعنى الذي يقود إلى الفهم، وإذا ما تكون الفهم لدى الفرد أصبح على شكل أبنية معرفية مخزنة في الذاكرة بعيدة المدى، وهذه الأبنية تشكل خبرات تساهم في مساعدة الفرد على حل ما يواجهه من مشكلات، لأنه سبق وأن تعرض لها فأصبحت الخبرة لديه متوافرة على شكل بناء معرفي.

ومنذ ذلك الوقت نشطت الكثير من البحوث التربوية المستندة في الأساس إلى نواتج بحوث الدماغ، وقد كان من ثمار هذه البحوث أن عملت على تعزيز موقف نظرية جاردنر، ليصبح تعريف الذكاءات المتعددة على أساس من القدرات البيولوجية والسيكولوجية لمعالجة المعلومات، والتي يمكن أن تنشط في موقف ثقافي ما لحل مشكلة، أو إبداع نتاجات ذات قيمة في ثقافة معينة.

ومن الخصائص الأساسية التي ميزت نظرية الذكاءات المتعددة على النظريات الأخرى، طرحها لمجموعة من الاستراتيجيات التعليمية– التعلمية، حيث فتحت نظرية الذكاءات المتعددة الباب على مصراعيه لاستراتيجيات تدريس متنوعة يمكن بسهولة تنفيذها في الصف، وفي كثير من الحالات تكون هذه الاستراتيجيات قد استخدمت على يد معلمين مهرة في التدريس، وفي

حالات أخرى تقدم للمعلمين الفرصة للعمل على تطوير استراتيجيات تدريس مبتكرة تعد جديدة نسبياً على المسرح التربوي. وفي كلتا الحالتين تقترح النظرية أنه لا توجد مجموعة واحدة من استراتيجيات التدريس سوف تنجز أفضل عمل لجميع الطلبة في جميع الأوقات، حيث إن لدى جميع الطلبة نزعات مختلفة في الذكاءات المتعددة، ومن هنا فإن أي إستراتيجية معينة يحتمل أن تكون ناجحة نجاحاً عالياً مع مجموعة من الطلبة، وأقل نجاحا مع مجموعة أخرى (حسين،٢٠٠٣ب؛ جابر، ٢٠٠٣؛ Armstrong, 2003).

إن وجود الاختلافات بين الطلبة في أساليب التعلم والتعليم وفي السيطرة الدماغية، يحتم على المعلمين استخدام عدد كبير من الاستراتيجيات لتتناغم مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها طلبتهم، مع التأكيد على تنوع المعلمين من توظيفهم لهذه الاستراتيجيات، ويتم ذلك من خلال تنقل المعلمين من توظيف إستراتيجية لأخرى، وذلك تحقيقاً لتطوير الذكاءات التي تتوافر لدى الطلبة، ولعل عامل الوقت الذي يتيح للطلبة بأن يطوروا ذكاءهم الضعيف يكون ذا شأن فعال في هذا المجال، وان العمل على زيادة فعالية الاستراتيجيات التعليمية - التعلمية، التي يعمد المعلمون إلى استخدامها في إطار عملية التعلم والتعليم، سيؤدي بالطلبة إلى الانتباه لمجريات الأحداث التعليمية التي تجري في غرفة الصف، مما سيعمل على تنشيط عملية الإدراك والمعالجة لديهم. ولا يقصد باستعراض مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية – التعلمية المتناغمة مع أنواع الذكاءات المتعددة تأطير النظرية وفق هذه الاستراتيجيات، بل إن باب الاستقصاء والبحث من قبل الباحثين، رواد هذه النظرية مفتوح على مصراعيه، للعمل على إثراء هذه الاستراتيجيات كماً ونوعاً، من خلال اختبار فاعليتها في مواقف تعليمية - تعلمية أو في مواقف حياتية، ومن الدراسات التي أكدت فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي، دراسة كورنويل (Cornwell,2001)، ودراسة هودج (Hodge,2005)، ودراسة كوستزو (Costazo,2001)، ودراسة (البدور،٢٠٠٤)، ودراسة بيلجين (Bilgin,2006).

إن تعليم التفكير بأنماطه المختلفة هو جوهر الأهداف التربوية، فبه يساير المتعلم عصره المتسارع في العلم والتكنولوجيا، فيتكيف خلاله بقدرة وكفاية ويتجاوز مشكلاته (النجاحي،٢٠٠٥). ومما لا شك فيه أن الحاجة إلى تعلم مهارات التفكير الإبداعي، تستوجب استخدام طرائق جديدة للتعليم والتعلم، لتتناسب مع جوهر الأهداف التربوية الذي تسعى إلى تحقيقه، والتخلي عن الأساليب التقليدية في التعليم. والتفكير الإبداعي نمط من أنماط التفكير التي تسعى التربية الحديثة إلى تنميته لدى الطلبة، ولتحقيق ذلك لا بد من تهيئة خبرات وأنشطة تتناسب

ومراحل التفكير المختلفة لدى الطلبة، وما طرائق وأساليب التدريس إلا إحدى تلك المصادر الرئيسة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة (عثامنة،٢٠٠٥؛ الزيادات، ٢٠٠٣؛ هويمل، ٢٠٠٢).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود ضعف ملحوظ في امتلاك الطلبة لمهارات التفكير، وتدني تحصيلهم العلمي بشكل عام، في حين أشارت دراسات أخرى إلى وجود ضعف لدى الطلبة في اللغة العربية، هذا بالإضافة إلى وجود ضعف في الكتاب المدرسي وخاصة في مجال تنمية التفكير، ومراعاة التفكير، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، ومن هذه الدراسات دراسة كل من (الحلاق، ٢٠٠٥؛ خضير، ١٩٩٨؛ العثمان، ١٩٩٩). كما يشير الأدب التربوي المتعلق بتدريس مبحث اللغة العربية، إلى ضرورة اهتمام معلم اللغة العربية بالجوانب التي تنمي لدى الطلاب مهارات التفكير، والابتعاد عن التلقين والحفظ الصمي.

إن الاهتمام بالعملية التعليمية التعلمية نابع من هدف التعليم النهائي الذي يتمثل في تنمية التفكير لدى الطلبة، لذلك فقد أبدى متخذو القرار في المؤسسات التربوية الاهتمام بتعليم التفكير ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة، ولا يتم تحقيق ذلك الهدف إلا من خلال توظيف استراتيجيات تدريس تعتمد على نظريات تقوم على تعليم التفكير وغرس الأنماط التفكيرية لدى الطلبة، والعمل في الوقت نفسه على تخليصهم من الأنماط السلبية في التفكير، التي تدفعهم في العادة نحو عادات فكرية غير سلمية تؤثر على القدرات التفكيرية لديهم، ويقوم بهذا الدور العلاجي نظرية الذكاءات المتعددة التي تقوم على أسس النظرية المعرفية، والتي تنطلق من عدة افتراضات تعد مرتكزة لبحثها في الذكاء، فهي تعتبر أن الذكاء ليس نوعاً واحداً بل هو أنواع مختلفة ومتعددة، وإنه باستطاعة كل فرد أن يطور ذكاءه بأبعاده المختلفة إلى أعلى المستويات، شريطة توافر التشجيع والتعليم المناسبين، وإن أنواع الذكاءات المتعددة تتفاعل مع بعضها بعضاً وتعمل بطرق معقدة، وأما ما يميز نظرية الذكاءات المتعددة عن غيرها من النظريات، فهو نظرتها إلى التفكير الإبداعي، بحيث يمكن اكتسابه بالتعليم والتدريب، ولم تحصر التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات في نمط واحد من أنماط الذكاءات، بل اعتبرت أن كل نمط من أنماط الذكاءات المتعددة، هو قدرة معرفية تتضمن في حد ذاتها استراتيجيات محددة لحل المشكلات، فجميع المبدعين استخدموا أنماط الذكاءات المتعددة لديهم وبشكل تكاملي (Armstrong,2003).

إن استخدام استراتيجيات غير تقليدية تؤدي إلى تحسين طرق وأساليب التدريس والتقويم، مما يزيد من التحصيل الدراسي للطالب وقدرته على استخدام مهارات التفكير الإبداعي، وينسجم هذا التوجه مع التوجهات التربوية الحديثة التي ترى أن الطالب محور العملية التعلمية، وهو ما

يمكن تحقيقه من خلال إستراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، التي تحسن من دافعية الطلبة نحو التعلم، وتحقق تعلما ناجحا داخل الغرفة الصفية، وبالتالي تتحقق أهداف التعلم ويتحسن أداء الطلاب، وتزداد قدراتهم على التفكير الإبداعي. وقد دعمت دراسات كثيرة مثل دراسات البدور (٢٠٠٤)، والوحيدي (٢٠٠٨)، وعثامنة (٢٠٠٥)، والجراجرة(٢٠٠٨) وغيرهم, دعمت فاعلية إستراتيجية الذكاءات المتعددة في رفع المستوى التحصيلي للطلبة.

وفي ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة لبحث أثر استراتيجيّة تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في عمان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أتت مشكلة الدراسة من واقع الممارسة الميدانية، والمتابعة من الباحثة لواقع التعليم في الأردن، حيث لاحظت أن هناك حاجة ملحة لتنويع الأساليب التدريسية وطرائقه المستخدمة في تدريس اللغة العربية، كاستخدام استراتيجيّة نظرية الذكاءات المتعددة في تدريسها، حيث أشار عدد من الدراسات إلى ضعف تحصيل الطلبة في تلك المواد، وعدم ميل الطلبة إلى موضوعات اللغة العربية، نتيجة الأساليب التقليدية التي لا تزال مستخدمة في طريقة التدريس. لذلك ارتأت الباحثة استخدام استراتيجيّة نظرية الذكاءات المتعددة لـ "جاردنر" في تدريس اللغة العربية، إذ تعد مادة اللغة من أهم المواد التدريسية التي تنمي مهارات الذكاء كما يذكر جاردنر وبخاصة مهارة الذكاء اللغوي التي يجب على الطلبة إتقانها في المرحلة المدرسية. وأشارت دراسات عدة إلى أهمية ربط المعرفة بالحياة وتنمية المتعلم من كافة جوانبه. وتأتي هذه الدراسة في إطار الجهود المبذولة في ميدان تطوير المناهج والكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، والممتدة من عام ١٩٨٨ وحتى الوقت الحاضر، ومنسجمة مع الرؤية المستقبلية لوزارة التربية والتعليم للنظام التربوي في الأردن.

إن فهم كيفية تنمية التحصيل اللغوي يعد جزءاً مهما من عملية اختيار الاستراتيجيات التعليمية، ولهذا تتزايد الحاجة لفهم الطرائق والأنماط المميزة لتعلم كل فرد لإتاحة الفرصة لجميع الطلبة للتعلم وفق الأنماط والتفضيلات السائدة لديهم، ومن هنا جاءت الدعوة لتوظيف استراتيجيات التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، والتي قد تساعد في إتاحة فرص تعليمية أفضل لجميع الطلبة ودمجهم في عملية التعلم وجعله أكثر متعة وذا معنى لدى الطلبة، لذا جاءت هذه الدراسة لتقصي أثر إستراتيجيّة تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في اللغة العربية للصف السادس الأساسي في وحدتين من وحدات الفصل الأول، واختبار أثرها

في التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي. وبالتحديد سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما أثر إستراتيجيّة تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في عمان؟

أسئلة الدراسة:

في ضوء السؤال الرئيس السابق، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل يختلف التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف السادس الأساسي باختلاف إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، والإستراتيجية الاعتيادية)؟
٢. هل هناك أثر في التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس؟
٣. هل يختلف التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي باختلاف إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، والإستراتيجية الاعتيادية)؟
٤. هل هناك أثر في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس؟

فرضيات الدراسة:

في ضوء الأسئلة السابقة، حاولت الدراسة اختبار الفرضيات الصفرية الأربع الآتية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، والإستراتيجية الاعتيادية).
٢. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس.
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، والإستراتيجية الاعتيادية).
٤. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس.

التعريفات الإجرائية:

فيما يأتي تعريفات إجرائية للمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة:

- **إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة:**

وهي أساليب تدريس وتقويم مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر تهدف إلى تنمية التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي.

- **إستراتيجية التدريس الاعتيادية:**

هي الإستراتيجية الشائعة التي تعتمد أسلوب المحاضرة والشرح، بحيث يقوم المعلم بتزويد الطلبة بالمعلومات وشرحها وطرح الأسئلة، وفي الأغلب يشارك بعض الطلبة بفاعلية بينما لا يشارك بقية الطلبة لعدم ملاءَمة الإستراتيجية المقدمة لهم.

- **التحصيل اللغوي:**

النتاجات التعلمية التي يحققها الطالب بعد تعلم المادة التعليمية في اللغة العربية، وقد قيست اجرائياً بأداء الطالب على الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة خصيصاً لهذه الدراسة.

- **التفكير الإبداعي:**

المهارات العقلية (الطلاقة، والأصالة، والمرونة)، المراد قياسها لدى طلبة الصف السادس الأساسي (عينة الدراسة) بعد تعرض المجموعة التجريبية لإستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة. وقد تم حساب الدرجات الفرعية والدرجة الكلية التي حصل عليها طلبة عينة هذه الدراسة بعد الأداء على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية أ).

أما المهارات العقلية (الطلاقة، والأصالة، والمرونة)، فتم تعريفها كما يأتي:

- **مهارة الطلاقة:** يقصد بها قدرة طلبة الصف السادس الأساسي في هذه الدراسة على إعطاء اكبر عدد ممكن من الاستجابات لأي مثير يواجهه في اختبار التفكير الإبداعي المعد لهذه الدراسة.
- **مهارة المرونة:** يقصد بها قدرة طلبة الصف السادس الأساسي في هذه الدراسة على إعطاء اكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة وغير المتوقعة عند استجابته للمواقف التي يواجهها في اختبار التفكير الإبداعي المعد لهذه الدراسة.

- **مهارة الأصالة:** يقصد بها قدرة طلبة الصف السادس الأساسي في هذه الدراسة على إعطاء أفكار جديدة غير مألوفة عند استجابته للمواقف التي يواجهها في اختبار التفكير الإبداعي المعد لهذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تناولت هذه الدراسة "أثر إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في عمان". وفي هذا يتحدد تعميم النتائج بالمحددات والحدود الآتية:

- اقتصر تطبيق الدراسة على أفراد من طلبة الصف السادس الأساسي من المدارس الحكومية في عمان في مدرستي إناث أم طفيل الثانوية للبنات وذكور ابن طفيل الأساسية للذكور في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢م، وبلغ عددهم (١٢٤) طالباً وطالبة منتظمين في أربع شعب، حيث تم تدريس المادة لشعبتين وفق إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، بينما درست الشعبتان الأخريان الموضوع نفسه بالإستراتيجية الاعتيادية.
- اقتصرت الدراسة على الوحدة الثانية والثالثة من كتاب اللغة العربية في الفصل الدراسي الأول للصف السادس الأساسي.
- تتحدد نتائج الدراسة بالأدوات التي استخدمتها الباحثة، وبالتالي فإن تعميم نتائج هذه الدراسة يرتبط بمدى صدق الأدوات وثباتها.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة كون الذكاء وتنميته من القضايا التي تهتم بها الدول المتقدمة لتطوير حضارتها، حيث تدعو حركات كثيرة إلى الاهتمام بالذكاءات المتعددة وكيفية تنميتها وضرورة توفير المناهج المدرسية التي تلائم ذكاءات الطلبة وتنميتها. ولاحظت الباحثة من خلال مراجعتها الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة قلة الدراسات التي تناولت أثر استخدام استراتيجيات تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في مبحث اللغة العربية، كما لم تتناول أي من هذه الدراسات أثر توظيف هذه النظرية في التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، لذلك أتت هذه الدراسة شبه التجريبية لدراسة أثر إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في عمان. وتأتي هذه الدراسة منسجمة مع الدعوات

التي تنادي بضرورة إجراء المزيد من الدراسات لتحديد درجة فاعلية استراتيجيات التدريس المعتمدة على هذه النظرية في تحسين التحصيل الأكاديمي كما في دراسة (Nozzi,1997)، (Fisher,1997)، و(البدور،٢٠٠٤)، و(عثامنة، ٢٠٠٥)، و(الدمخ،٢٠٠٦)، و(الوحيدي،٢٠٠٨)، و(الجراجرة،٢٠٠٨)، و(عوض،٢٠٠٩) وغيرهم.

ومن مبررات هذه الدراسة، تقديم أدلة على إمكانية الإفادة من إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها في مجال اللغة العربية، وتزويد واضعي السياسات التربوية وتنبيههم لضرورة العمل على مراعاة الذكاءات المتعددة في المناهج المدرسية بشكل واضح ومقصود ومدروس بحيث تساعد الطلبة على الوصول لأقصى إمكاناتهم وطاقاتهم, وإمكانية إفادة المعلمين والطلبة من استراتيجيات التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، وأيضا زيادة اهتمام الباحثين والعاملين في مجال اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها بنظرية الذكاءات المتعددة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري، والدراسات السابقة المتصلة بموضوع هذه الدراسة وذلك في إطارين:

أولاً: الإطار النظري، وضم قسمين:

أ- تم تناول نظريات الذكاء ونظرية الذكاءات المتعددة التي وضعها هوارد جاردنر، وذلك من خلال المحاور الآتية: الذكاء، نظريات الذكاء، نظرية الذكاءات المتعددة، الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة، الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة، وصف الذكاءات والمؤشرات الدالة عليها، استراتيجيات التدريس الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة، تنظيم المنهاج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة, نظرية الذكاءات المتعددة والتحصيل، تعلم اللغة العربية وتعليمها وفق نظرية الذكاءات المتعددة، الذكاءات المتعددة والتفكير الإبداعي.

ب- وفيه تم تناول التفكير الإبداعي، المهارات الأساسية للتفكير الإبداعي، مقاييس التفكير الإبداعي.

ثانياً: وفيه تم عرض الدراسات والبحوث التربوية المتعلقة بموضوع الدراسة.

أولاً: الإطار النظري

أ- نظريات الذكاء

احتل مفهوم الذكاء الإنساني حيزاً واسعاً في عمليات البحث العلمي في محاولات تهدف للوقوف على حقيقته، تمثل ذلك في عدد من الدراسات والبحوث والنظريات متعددة المناهج والأساليب التي سعت للوصول إلى تصور واضح عن طبيعة الذكاء الإنساني من حيث: مكوناته، وخصائصه، ومظاهره، وأساليب التعبير عنه، وقياسه.

ومن الناحية التاريخية كانت وجهات النظر التي تدور حول الذكاء تتمحور حول قطبين متناقضين: في الطرف الأكثر محافظة تسود النظرية الأحادية للذكاء، وهي وجهة النظر التي تصور القدرات العقلية على أنها فطرية تعود للوراثة أكثر مما تعود إلى التربية، لذا يعد الذكاء تبعاً لذلك عبارة عن كيان عقلي موحد مبني في الأساس على قدرات الاستدلال والقدرات اللغوية وينعكس في اختبارات الذكاء المقننة التي تصنف الأشخاص على أنهم ذوو قدرات عقلية مرتفعة

أو منخفضة أو متوسطو الذكاء حسب منحنى التوزيع الاعتدالي، وعلى الطرف النقيض تقع فكرة الذكاء الديناميكي المتعدد لعلماء النفس المعرفيين الذين يفترضون أن الذكاء سلسلة من العمليات العقلية الواسعة التي تشمل أشكالاً مختلفة من عمليات التفكير، وهم بذلك يستندون إلى افتراضين هما:

١- إن النمو العقلي ديناميكي وذو وجوه متعددة وأنه لأمر مضلل أن نحول عملية الذكاء إلى أرقام وفي شكل واحد.

٢- إن استخدام نسبة الذكاء بشكل قصري كمؤشر على القدرات العقلية يقلل من قيمة الإمكانات (الطاقات الكامنة) المتعددة الموجودة داخل الفرد، كما أنه يفشل في التنبؤ بالنجاح في البيئات غير الأكاديمية ويتنبأ بدرجة مقبولة في المدرسة (Campbell & Campbell,1999).

نظرية الذكاءات المتعددة:

تع نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات المعرفية الحديثة والمتميزة، حيث كان أول ظهور لها في نهاية القرن الماضي في العام (١٩٨٣) على يد "هوارد جاردنر" (H.Gardner) الأستاذ في جامعة "هارفارد" (Harvard) عندما طرح نظريته لأول مرة في كتابه الأطر الذهنية (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences) والذي وضح في الأسس والمبادئ التي تقوم عليها نظريته، واستعرض فيه الأنماط الذكائية التي تمثل القدرات الذهنية التي يمتلكها الأفراد كافة دون تمييز، وذلك بعد أن ناقش الاتجاهات التربوية التي سبقته وحدد الفروق بين نظريته – الذكاءات المتعددة – وبين تلك الاتجاهات. ثم قام "ثوماس آرمسترونج" (Thomas Armstrong) بتوظيف مبادئ هذه النظرية واقتراح استراتيجيات للتعليم مبنية عليها.

لقد جاءت نظرية الذكاءات المتعددة بافتراضات جديدة تعارض فيها وجهة النظر التقليدية، وخاصة في النظرة إلى مفهوم الذكاء، حيث نظرت تلك النظريات إلى الذكاء على أنه قدرة محددة يمكن قياسها من خلال اختبارات الذكاء المقننة، أما جاردنر فقد استعاض عن ذلك الافتراض واعتبر أن الذكاء هو القدرة عل حل المشكلات، أو القدرة على ابتكار إنتاجية ذات قيمة اجتماعية ضمن السياق والموقف الواقعي لأي مجتمع (Armstrong, 2003).

الأساس النظري لنظرية الذكاءات المتعددة:

ينظر كثير من الناس، والتربويون، والسيكولوجيون إلى أنواع الذكاءات المختلفة، على أنها مواهب أو استعدادات عقلية Talents or aptitudes، ولكي يقدم أساساً نظرياً سليماً وعميقاً، وضع جاردنر اختبارات أساسية لكل ذكاء، وقدرته على الصمود أمامها؛ ليعتبر ذكاءً بحق، وليس مجرّد موهبة أو مهارة أو استعداد عقلي، والمحكات التي استخدمها تضم العوامل النمائية الآتية:

١- إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ: Potential Isolation by Brain Damage
أوضح جاردنر: أنه - وفي أثناء عمله في إدارة المحاربين القدماء- عمل مع أفراد عانوا من الحوادث، أو الأمراض التي أثرت في مناطق معينة من المخ، وفي عدة حالات بدا أن التلف الدماغي أتلف على نحو انتقائي ذكاء معيناً تاركاً الذكاءات الأخرى كلها سليمة، وعلى سبيل المثال، فإن الفرد الذي تعرض لتلف في منطقة بروكا Broca (الفص الجبهي الأيسر)، قد يكون لديه تلف جوهري في الذكاء اللغوي، وعند ذلك يجد صعوبة كبيرة: في التحدث، والقراءة والكتابة، ومع ذلك يظل قادراً على: الغناء، وحل مسائل الرياضيات، والرقص، والتأمل في المشاعر، والارتباط بالآخرين، والشخص الذي تعرض لتلف في: (الفص الجبهي في النصف الكروي الأيمن)، تتعرض قدراته الموسيقية على نحو انتقائي للعطب، بينما عطب (الفص الجبهي) قد يؤثر أساساً في الذكاءات الشخصية (مجيد، ٢٠٠٩؛ جابر، ٢٠٠٣؛Armstrong,1994).

٢- وجود الأطفال غير العاديين، مثل: الطفل المعجزة أو وجود المختلفين عقلياً، والعباقرة Savants Prodigy: يرى (جاردنر): أنه يمكن أن يرى عند بعض الناس ذكاءات مفردة، تعمل عند مستويات عالية والأطفال ذوو المعجزات هم الأفراد الذين يظهرون قدرات فائقة في جزء، أي ذكاء واحد، بينما تعمل الذكاءات الأخرى عند مستوى منخفض، ويبدو أن هذه الظاهرة موجودة بالنسبة لكل ذكاء من الذكاءات السبعة، فيوجد من هو عبقري في الذكاء المنطقي الرياضي، يحسب بسرعة فائقة أعداداً مؤلفة من أرقام متعددة في رأسه بسرعة، ويقوم بأعمال مذهلة في الرياضيات، ومع ذلك فعلاقاته بزملائه ضعيفة، وأداؤه اللغوي منخفض، وفئة ترسم رسماً فائقاً، وآخرون لديهم ذاكرة موسيقية مذهلة، يعزفون قطعة موسيقية بعد سماعها مرة واحدة، ومجموعة أخرى تقرأ مواد معقدة، ومع ذلك لا تفهم ما تقرأ (Armstrong,1994 ؛ مجيد، ٢٠٠٩).

٣- عمليات أساسية يمكن تحديدها وتاريخ نمائي متميز:

A distinctive developmental history and definable set of expert "end-state' performances:

يرى جاردنر أن الذكاءات يتم صقلها بالمشاركة في نوع من النشاط تقدره الثقافة، وأن النمو الفردي في مثل هذا النشاط يتبع نمطاً نمائياً، وكل نشاط يستند إلى ذكاء له مساره النمائي، أي أن لكل نشاط وقتاً لنشأته في الطفولة المبكرة، ووقتاً لبلوغه الذروة في أثناء حياة الفرد، ونمطاً من حيث سرعة تدهوره، أو تدهوره التدريجي مع تقدم الفرد في العمر، والتأليف الموسيقي على سبيل المثال يبدو أنه من الأنشطة المقيّمة ثقافياً، والمقدرة في وقت مبكر جداً بحيث تُنمى إلى مستوى عال من الكفاية منذ سن مبكرة، فقد كان (موزارت) في الرابعة من عمره عندما بدأ التأليف الموسيقي، وبذلك يبدو أن الخبرة والكفاية في التأليف الموسيقي تبدو قوية مع تقدم السن.

ومن ناحية أخرى، يبدو أن الخبرة أو الكفاية في الرياضيات ذات مسار مختلف، فهي لا تظهر في وقت مبكر، كالقدرة على التأليف الموسيقي، ولكنها تبلغ الذروة في وقت مبكر من الحياة نسبياً، ولقد ظهرت كثير من الأفكار العلمية، والعظيمة على يد مراهقين كما هو الحال بالنسبة لباسكال (BlaisePascal)، لكنّ عدداً قليلاً من الأفكار- في الرياضيات- كان على يد أشخاص تعدوا الأربعين من أعمارهم.

هذا ويمكن أن يصبح الفرد روائياً ناجحاً عند سن الأربعين والخمسين بل وبعد ذلك. ويستطيع المرء أن يصبح رساماً بعد الخامسة والسبعين (مجيد، ٢٠٠٩؛ حسين،٢٠٠٣ب ;Hoerr,1996).

٤- تاريخ تطوري، وتطورية معقولة:

An Evolutionary History and Evolutionary Plausibility

ينتهي جاردنر Gardner (1993)، إلى أن لكل ذكاء من الذكاءات السبعة جذوراً عميقة في تطور الإنسان، مثلاً: الذكاء الموسيقي يمكن إرجاعه إلى الشواهد الأثرية التي توجد في الأدوات الموسيقية القديمة.

ولنظرية الذكاءات المتعددة سياق تاريخي، ويبدو أن ذكاءات معينة كانت أكثر أهمية في فترات زمنية سابقة، عندما كان أغلبية الناس يعتمدون على الجهد العضلي في الإنتاج، ولذلك فإن صاحب هذا الذكاء كان موضع تقدير اجتماعي قوي، وبالمثل فإن

ذكاءات معينة قد تصبح أكثر أهمية في المستقبل مع دخول التكنولوجيا الحديثة (نوفل،٢٠٠٧؛ جاردنر، ٢٠٠٤).

٥- ساندة من النتائج السيكومترية: Support form Psychometric Findings

تقدم المقاييس المقننة التي تستخدمها نظريات الذكاء سنداً لنظرية الذكاءات المتعددة، وعلى سبيل المثال فإن مقياس (وكسلر) لذكاء الأطفال، يضم اختبارات فرعية، تتطلب الذكاء اللغوي (أي المعلومات والمفردات)، والذكاء المنطقي – الرياضي (كالحساب)، والذكاء المكاني (كترتيب الصور)، وبدرجة أقل الذكاء الجسمي الحركي (كما تجمع الأشياء)، وهناك مثلاً: مقياس فاينلاند (Vineland) للنضج الاجتماعي، الذي يقيس الذكاء الشخصي (جاردنر، ٢٠٠٤؛ Armstrong،1994).

٦- وجود مجموعة من العمليات والإجراءات المحددة، والمميزة:

An Identifiable Core Operation or Set of Operations

يؤكد جاردنر (Gardner) أنه كما يتطلب برنامج الحاسوب مجموعة من العمليات أو الإجراءات، لكي يؤدي وظيفته، فلكل ذكاء مجموعة من العمليات أو الإجراءات المحورية التي تدفع الأنشطة المختلفة الطبيعية لذلك الذكاء، وقد تضم هذه المكونات بالنسبة للذكاء الموسيقي، الحساسية لطبقة الصوت، أو القدرة على التمييز بين النغمات الإيقاعية المختلفة، وفي الذكاء الجسمي – الحركي، قد تضم الإجراءات المحورية القدرة على تقليد الحركات الجسمية للآخرين، أو القدرة على إتقان حركات معينة دقيقة لازمة؛ لإنجاز عمل ما، ويعتقد جاردنر: أن هذه الإجراءات المحورية قد تميز، وتحدد بمثل هذه الدقة كما لو كانت ستحاكى على الحاسوب (Hoerr,1996).

٧- الدعم من المهام النفسية التجريبية:

Support from Experimental Psychological Tasks

يؤكد جاردنر (Gardner (1993، أنه بالنظر إلى دراسات نفسية معينة، يستطيع الدارس أن يشهد أن الذكاءات تعمل منعزلة عن بعضها، فقد يتفوق شخص ما في مهارة محددة مثل: القراءة، ويخفق في نقل هذه القدرة إلى مجال آخر كالرياضيات، وهكذا، فإنه يرى إخفاق القدرة اللغوية في الانتقال إلى الذكاء المنطقي – الرياضي، وبالمثل في دراسات القدرات المعرفية، مثل الذاكرة، والإدراك أو الانتباه، يستطيع أن يرى دليلاً على أن الأفراد يملكون قدرات انتقائية، فبعض الأفراد على سبيل المثال، قد يكون لديهم ذاكرة فائقة للكلمات، وليس للوجوه، بينما قد يتوافر لدى آخرين إدراك حاد للأصوات الموسيقية،

وليس للأصوات اللفظية، وكل قدرة من هذه القدرات المعرفية، هي – إذاً– خاصة بذكاء؛ أي أن الناس يستطيعون إظهار مستويات مختلفة من الكفاية، والبراعة عبر الذكاءات السبعة في مجال معرفي.

٨- القابلية للترميز في نظام رمزي: Susceptibility to Encoding a Symbol System

إحدى أفضل المؤشرات على السلوك الذكي، وفقاً لجاردنر هي: قدرة الإنسان على استخدام الرموز، فكلمة شجرة، مثلاً: التي تبدو ببساطة مجموعة من العلامات المطبوعة بطريقة معينة، ومع ذلك فقد تؤدي إلى استحضار مدى كامل من الترابطات، أو التداعيات، والصور والذكريات، إن ما يحدث هو: أن يُجلب إلى الحاضر (تمثيل، وتصوير شيء يوجد هنا بالفعل)، ويرى جاردنر: أن القدرة على الترميز، هي: إحدى العوامل التي تفصل الإنسان، وتميزه عن غيره (حسين، ٢٠٠٣ب).

الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي لها دور كبير في الجانب التربوي حيث إنها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى، فقد تم إغفال الكثير من المواهب ودفنها بسبب الاعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء، بعكس هذه النظرية التي تساعد على الكشف عن القدرات والفروقات الفردية، كما تساعد بتوجيه كل فرد للوظيفة التي تناسبه والتي تلائم قدراته، ولهذه النظرية أهمية تربوية من عدة جوانب منها:

١. إن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم أعظم إسهاماتها للتربية باقتراحها أن المدرسين بحاجة إلى توسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات والاستراتيجيات بحيث تتعدى النواحي اللغوية والمنطقية العادية منها والتي يشيع استخدامها في حجرات الدراسة (جابر، ٢٠٠٣).
٢. تساعد نظرية الذكاءات المتعددة المعلم على توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية، ليصل لأكبر عدد من الطلاب على اختلاف ذكائهم، كما أن الطلاب يدركون أنهم بأنفسهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة واحدة عن أي محتوى معين (نوفل، ٢٠٠٧).
٣. تقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة، فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، فنظرية الذكاءات المتعددة تقترح حلولاً يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوئها مناهج جديدة، كما تمدهم بإطار يمكن للمعلمين من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بعدة طرق مختلفة (حسين، ٢٠٠٣ب).

٤. السماح للمعلمين في توسيع أساليب التقييم، ويؤدي هذا الأمر إلى إعطاء الطلاب المزيد من الخيارات لإظهار ما تعلموه وما فهموه وهذا الأمر يوفر للمعلم وسائل أكثر شمولية مما قد تعلمه الطلاب من مفاهيم ومعارف علمية مختلفة.

٥. جعل التعلم شخصياً، وهذا يؤدي بالطلاب إل مزيد من الانخراط في التعلم والاستمتاع به فإذا شعر الطلاب بالارتياح لما يقومون بتعلمه فهناك احتمال أكبر بتحقيق الأهداف المعرفية المنشودة (البدور، ٢٠٠٤).

٦. تقديم المعرفة العلمية من خلال الانتقال من ذكاء إلى آخر ليتم تنشيط كل ذكاء على حده، وبالتالي يتم تقديمها بأساليب التدريس مع أنماط التعلم المختلفة حتى يتسنى مخاطبة ذكاء كل طالب من المدخل الذي يناسبه (مجيد، ٢٠٠٩).

٧. إمكانية التعرف إلى القدرات العقلية لدى الطلاب بشكل أوسع، فالرسم والموسيقى والتلحين والتقاط الصور وغيرها كلها أنشطة حيوية تسمح بظهور نماذج وأنماط تربوية وتعليمية جديدة مثلها في ذلك مثل الرياضيات واللغات (حسين، ٢٠٠٣ب).

وصف الذكاءات المتعددة السبعة والمؤشرات الدالة عليها:

ويرى جاردنر: أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة، ويقرر أن أهم إسهام يمكن أن يقدمه التعليم من أجل تنمية الطلبة؛ هوتوجيههم نحو المجالات التي تتناسب وأوجه التميز لديهم، حيث يحققون الرضى، والكفاية، وبدلاً من توجيه معظم الوقت، والجهد نحو ترتيب الطّلبة من أفضل ومن أقل، على المعلمين أن يهتموا باكتشاف أوجه الكفاية، والموهبة الطبيعية لديهم؛ ليقوموا بتنميتها، فهناك مئات ومئات من الطّرق التي توصل للنجاح، وكذلك العديد والعديد من القدرات المتباينة التي تساعد على تحقيق النجاح (نوفل، ٢٠٠٧)، زيادة على وجود مؤشرات يستطيع المعلم من خلال أن يستدل على وجود نوع أو أكثر من أنواع الذكاءات السّبعة لدى طلابه، وقد حدد جاردنر العديد من أنواع الذكاءات المتعددة، والتي تدل عليها مؤشرات مختلفة ووصفها. وفقاً للتناول الآتي:

١. الذكاء اللغوي – اللفظي (Verbal – Linguistic Intelligence)

القدرة على استخدام كلمات شفوية بفاعلية، (كما هو الحال عند القاص، والخطيب، أو السياسي) أو تحريرية (كما هو الحال عن الشاعر، وكاتب المسرحية، والمحرر، أو الصحفي)، وقد يفصح الذكاء عن نفسه بإلقائه دعابة، أو كتابة قصيدة، أو استخدام مفردة معقدة وأغنية ...إلخ. (الأعسر وكفافي، ٢٠٠٠).

ويوجد مجموعة من المؤشرات الدالة على الذكاء اللغوي للفرد منها: (حسين، ٢٠٠٣ب).

أ. الكتابة بشكل أفضل من كتابة متوسط الطلاب الذين في عمره.

ب. قراءة وكتابة القصة القصيرة أو إعادة عرضها.

ج. الذاكرة الجيدة، والتذكر الجيد للأماكن أو الأسماء.

د. الاستمتاع بألعاب الكلمات.

هـ. اكتساب مفردات لغوية جديدة بسرعة....الخ

٢. الذكاء المنطقي– الرياضي (Logical – Mathematical Intelligence)

استطاعة الفرد استخدام الأعداد بفاعلية، (كما هو الحال عند معلمي الرياضيات، ومحاسبي الضرائب، أو الإحصائيين وغيرهم)، وأن يستدلوا استدلالاً جيداً، (كما هو الحال عند العالم، ومبرمج الكمبيوتر، أو عالم المنطق)، والذين يمتلكون هذا الذكاء: يطورون مهارات التخيل، والاستقراء، والاستنباط، والتقدير، والتنبؤ، ويضم هذا الذكاء الحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية، والعلاقات، والقضايا (مثل: إذا كان كذا؛ فإن كذا، والسبب والنتيجة).

ومن مؤشرات الذكاء الرياضي – المنطقي عند الفرد، ما يأتي:

(حسين، ٢٠٠٦؛ Gardner, 1993).

أ. يحسب المسائل الحسابية، والرياضية في عقله بسرعة.

ب. يستمتع بلعب الشطرنج أو الألعاب الإستراتيجية الأخرى.

ج. يستمتع بحل الألغاز، وألعاب تنشيط المخ التي تعتمد على الأرقام.

د. يسعد بممارسة حل المسائل الرياضية أو الألعاب الرياضية باستخدام الحاسوب.

ح. إظهار مهارات الحل المنطقي للمشكلات.

٣. الذكاء البصري– المكاني (Visual –Spatial Intelligence):

القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة (كما هو الحال عند الصياد، والكشاف، أو المرشد)، وأن يؤدي أو يقوم بتحويلات معتمداً على تلك الإدراكات (كما هو الحال عند مصمم الديكورات الداخلية، والمهندس المعماري، والفنان، والمخترع، وغيرهم)، وهذا الذكاء يتضمن ويتطلب الحساسية للون، والخط، والشكل، والطبيعة، ويتم التعبير عنه من خلال الرسم الهندسي، والفني، والتجريدي، وقراءة الخرائط، والتفكير في الصور، والقدرة على الإبحار الملاحي.

ومن مؤشرات الذكاء البصري – المكاني عند الفرد ما يأتي:

أ. التمثيل البصري للأشياء.

ب. قراءة الخرائط الجغرافية، والرسوم، والأشكال البيانية أو البصرية.

ج. التعلم السريع من خلال الرسوم البيانية أو البصرية.

د. الاستمتاع بالأنشطة الفنية.

هـ. الاستخدام للأصابع في الرسم. (حسين، ٢٠٠٦؛ Lazear, 1992).

٤. الذكاء الموسيقي– الإيقاعي (Musical-Rhythms Intelligence)

القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية (كما هو الحال عند الموسيقي المتذوق)، وتمييزها (كالناقد الموسيقي)، وتحويلها (كالمؤلف)، والتعبير عنها (كالمؤدي)، وهذا الذكاء يضم الحساسية للإيقاع، والطبقة أو اللحن، ولون النغمة لقطعة موسيقية (Armstrong, 1994).

ومن مؤشرات الذكاء الموسيقي– الإيقاعي عند الفرد ما يأتي (حسين، ٢٠٠٦):

أ. القدرة على الغناء.

ب. القدرة على تذكر النغمات الموسيقية بسهولة، وإعادة النغمات، والقطع بيسر.

ج. الحساسية تجاه الأصوات، والإيقاعات المختلفة.

د. التمتع بتقليد الأصوات أو اللعب من خلال إصدار أصوات ممتعة مختلفة.

٥. الذكاء الجسمي– الحركي (Bodily – Kinesthetic Intelligence)

القدرة على استخدام الفرد لجسمه كله للتعبير عن الأفكار، والمشاعر (كما هو الحال عند الممثل، والمقلد المهرج، والرياضي أو الراقص)، واليسر في استخدام الفرد ليديه؛ لإنتاج الأشياء أو تحويلها (كما هو الحال عند الحرفي، والميكانيكي، والجرّاح).(حسين، ٢٠٠٦؛ Armstrong,1994).

ومن مؤشرات الذكاء الجسدي – الحركي للفرد، ما يأتي: (جابر، ٢٠٠٣؛ حسين، ٢٠٠٣أ).

أ. الاستمتاع بالأنشطة الفنية التي تعتمد استخدام العمل اليدوي.

ب. التفوق في لعبة أو أكثر من الألعاب الرياضية.

ج. المهارة في أخذ الأشياء أو حملها باليد، ووضعها أو إرجاعها للوضع الأصلي مرة أخرى باليد.

د. السيطرة على الجسم بسهولة، وتحريكه بتوازن يتناسب مع المرحلة السنية أو العمرية.

٦. **الذكاء الشخصي الخارجي– الاجتماعي (Interpersonal- Intelligence)**

القدرة على إدراك أمزجة الآخرين، ومقاصدهم، ودوافعهم، ومشاعرهم، والتمييز بينها، ويتمثل في الذين يجذبون الناس، ويتفاعلون معهم كالمعلمين، والأطباء، والسياسيين، وعلماء الاجتماع، والقادة، ويضم هذا النوع من الذكاء الحساسية للتعبيرات الوجهية، والصوت، والإيماءات، والقدرة على التأثير في مجموعة من الناس ليتتبعوا (خطأ معيناً من الفعل).

ومن مؤشرات الذكاء الشخصي الخارجي – الاجتماعي عند الفرد، ما يأتي:(حسين، ٢٠٠٦).

أ. الانضمام لعضوية الأندية أو مراكز الشباب أو الجمعيات الخيرية.

ب. التمتع بوجود شبكة علاقات اجتماع كبيرة مع الآخرين.

ج. إعطاء النصح، والإرشاد للآخرين؛ لحل مشكلاتهم.

د. الإحساس القوي بالآخرين، والمواقف التي يمرون بها في حياتهم.

هـ. التعاون مع الآخرين، والعمل ضمن الفريق التعاوني.

٧. **الذكاء البينشخصي– الداخلي (Intra personal- Intelligence)**

القدرة على التصرف على أساس معرفة الذات، وهو يرتبط بالحالات الداخلية، مثل: الذاكرة، والحدس، والقيم، وهذا الذكاء يتضمن أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده، والوعي بأمزجته الداخلية، ومقاصده، ودوافعه، وحالاته المزاجية، والانفعالية، ورغباته، والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها.(حسين، ٢٠٠٥).

ومن مؤشرات الذكاء البينشخصي- الداخلي للفرد، ما يأتي:(حسين،٢٠٠٣ب؛Lazear,1992)

أ. القدرة على التركيز.

ب. الوعي الذاتي بالعواطف، والمشاعر الداخلية.

ج. تحديد الأهداف الشخصية، والتعبير عنها بسهولة.

د. مستقل الرأي، والفكر.

استراتيجيات التدريس الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة:

إن وجود الاختلافات بين الطلبة يحتم على المعلمين استخدام طيف واسع من استراتيجيات التدريس لتتلاءم مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها طلبتهم، وفيما يأتي عرض لبعض استراتيجيات التدريس المناسبة لكل نوع من أنواع الذكاءات (حسين، ٢٠٠٣ ب؛ نوفل، ٢٠٠٧؛ مجيد، ٢٠٠٩):

أ. **استراتيجيات الذكاء اللغوي**: يُعد الذكاء اللغوي من أسهل أنواع الذكاءات التي يمكن تطوير استراتيجيات تدريس مناسبة له؛ لأن قدراً كبيراً من الاهتمام قد انصرف لتنميته في المدارس وما زال. ومن الاستراتيجيات المناسبة لتنمية الذكاء اللغوي:

- **الحكاية القصصية:** يعد سرد القصص أداة تدريس حيوية، ولهذا كانت موجودة في العالم كله منذ آلاف السنين، وحين تستخدم حكاية القصص في الصف تنسج فيها المفاهيم، والأفكار، والأهداف التعليمية الأساسية، التي تدرس عادة على نحو مباشر للطلاب، ويعد سرد القصص وسيلة فعالة في اللغة العربية.
- **العصف الذهني:** تصور هذه الإستراتيجية التفكير كالسحابة تنتج زخات من الأفكار، ففي أثناء العصف الذهني ينتج الطلبة وابلاً من الأفكار اللفظية، التي يتم جمعها على السبورة بحيث يتم قبول كافة أفكار الطلبة وعدم إصدار أحكام مسبقة عليها، وفي نهاية جلسة العصف الذهني يتم مناقشة أفكار الطلبة وفق معايير يتفق عليها المعلم والطلبة.
- **كتابة اليوميات:** يحث المعلم الطلبة على كتابة اليوميات الشخصية المتعلقة بتعلم موضوع ما ليبقوا على اتصال مستمر بالكتابة في مجال محدد، مثل تكليف الطلبة بكتابة خطوات التجربة، أو كتابة انفعالاته حول قصة قرأها، ويتم مشاركة المعلم والطالب فيما تم كتابته.
- **التسجيلات الصوتية:** تعتبر التسجيلات الصوتية إستراتيجية فعالة داخل غرفة الصف لأنها تساعد الطلبة على التعبير عن قدراتهم اللفظية والتواصل بشكل سليم، ويمكن للمعلمين تدريب الطلبة على توظيف آلة التسجيل في التحضير للدروس كتسجيل الأفكار استعداداً لكتابة موضوع في التعبير.

ب. **استراتيجيات الذكاء الرياضي:** يغلب استخدام التفكير الناقد في مساقات الرياضيات والعلوم، لكن ازدهار التفكير الناقد أدى إلى اقتراح طرائق متعددة للتأثير في العلوم الاجتماعية والإنسانية ومن الاستراتيجيات المناسبة لتنمية هذا الذكاء:

- الحسابات والكميات: لا يقتصر استخدام العمليات الحسابية على الرياضيات والعلوم، حيث يمكن استخدامها في موضوعات مختلفة كالعلوم الاجتماعية عند حساب معدل النمو السكاني مثلاً، وعلى المعلم أن يركز على الدلالة الرقمية للأعداد.

- التفكير العلمي: تستند هذه الإستراتيجية على البحث عن الأفكار العلمية في مجالات غير العلوم، وهنالك طرق لنشر التفكير العلمي عبر المنهج التعليمي كله حيث يستطيع الطلبة مثلاً دراسة تأثير الأفكار العلمية الهامة في التاريخ.

ج. **استراتيجيات الذكاء المكاني:** يقوم على فكرة تمثيل المعلومات للطلبة من خلال أساليب مرئية متنوعة، ومن الاستراتيجيات المناسبة لتطوير هذا الذكاء:

- **التخيل البصري:** وتقوم على ترجمة الموضوع إلى صور ذهنية حيث يطلب المعلم من الطلبة إغلاق أعينهم وتصور ما تم دراسته في الحصة السابقة، حيث يخترع الطلبة لوحاً عقلياً داخلياً يعرضون عليه أي مادة يريدون تذكرها، وعند السؤال عن معلومات محددة يعيدون إلى ذاكرتهم هذا اللوح العقلي.
- **تنبيهات اللون:** الحساسية للألوان هي من سمات الطلبة الذين يتمتعون بالذكاء المكاني، لذا على المعلم أن يشجع الطلبة على استخدام الألوان في تلوين المادة الدراسية وإدخالها إلى غرفة الصف كأداة تعلم، مثل تكليف الطلبة بتلوين الكلمات المفتاحية والقوانين والمعادلات الرياضية.
- **رسم الفكرة:** وهذه الإستراتيجية تم استخدامها من قبل مشاهير العلماء لتوضيح أفكارهم، وتتضمن أن يطلب المعلم من الطلبة أن يرسموا أفكارهم حول موضوع معين ولا يتم التأكيد على الدقة والواقعية في الرسم. وهذه يمكن توظيفها من قبل معلمي العلوم مثلاً كأن يكلف المعلم الطلبة برسم مفهومهم حول عملية البناء الضوني.

د. **إستراتيجية الذكاء الحركي:** تنظر هذه النظرية إلى الطاقة البدنية كعنصر مكمل للذكاء الإنساني، لذا فإن من الأهمية إيجاد طرائق لمساعدة الطلبة على تطوير أجسامهم بما تتضمنه من إمكانات حركية كي يتكامل تعليمهم ويتعمق فهمهم للمادة الدراسية، ويحتفظون بفهم أعمق لما تم تعلمه من مفاهيم ومبادئ في مختلف المواد الدراسية، ومن الاستراتيجيات المناسبة لتنمية هذا الذكاء:

- **مسرح الصف:** تتضمن أنشطة تعليمية تعلمية تتطلب من الطلاب تمثيلاً حركياً للنصوص والمشكلات التي يتعرضون لها في محتوى المناهج الدراسية، كعرض مقطع تمثيلي يظهر من خلاله تناسق حركات الجسد مع الانفعالات عند قراءة قصيدة وطنية مغناة. ففي لعب الأدوار مثلاً يكلف المعلم أحد الطلبة بلعب دور البطل صلاح الدين الأيوبي.

- **التفكير بالأيدي:** وفيه يتم التعلم عن طريق معالجة الأشياء أو صنعها باستخدام الأيدي، فهناك بعض المشاريع التي ترد ضمن المقررات الدراسية والتي يمكن من خلالها توجيه الطلبة لاستخدام أيديهم في التعبير عن أفكارهم، فقد تتطلب وحدة دراسية مثلاً بناء أكواخ أو عمل غابة أو مزرعة في بيئة ريفية.

هـ. **إستراتيجية الذكاء الموسيقي:** هناك عدد قليل من القطع الموسيقية التي ارتبطت بالمنهاج الدراسي ومنها تبلورت الدعوة إلى دمج وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية التي تعمل على تحقيق التكامل بين الموسيقى والموارد الدراسية التي يتعامل معها الطلبة، ومن الإستراتيجية المناسبة:

- **الأغاني والأناشيد:** تقوم هذه الإستراتيجية على وضع أي محتوى تعليمي يرغب المعلم بتعليمه للطلاب في صورة إيقاعية بحيث يمكن للطلبة غناءه وإنشاده. فيمكن للمعلم أن يحدد النقاط الرئيسية في موضوع الدرس ويضعها في صورة إيقاعية، كما يمكنه أن يحث الطلبة على أن يبدعوا شيئاً بأنفسهم ويمكن تحسين الإستراتيجية من خلال توظيف الآلات الموسيقية.
- **الموسيقى كخلفية للموقف التعليمي:** يقوم المعلم بتحديد موسيقى معينة تخلق مزاجاً انفعالياً للدرس، فمثلاً عند قراءة الطلبة لقصة تحدث قريباً من البحر يمكن تشغيل مسجل عليه أصوات البحر أو النورس، أو عند تعريض الطلبة لنص تاريخي يشغل المعلم مؤثرات صوتية لأقدام الخيل وهي تركض باتجاه العدو أو صوت صليل السيوف.

و. **استراتيجيات الذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي):** تعتبر مهارة التواصل من المهارات الأساسية التي تحرص التربية المعاصرة على إيجادها في أبينة الطلبة المعرفية لما لها من تأثير فعال في عملية التعليم والتعلم، وعلى المعلم أن يكون على وعي بالمداخل التدريسية التي تستوعب التفاعل بين الطلبة. ومن الاستراتيجيات المناسبة:

- **المجموعات التعاونية:** وفيها يتم استخدام المجموعات الصغيرة لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يعمل الطلبة على معالجة المهمات التعليمية بطرق مختلفة، وتعمل المجموعة بشكل أفضل عندما يكون عدد أعضائها من (٣- ٨) طلاب.
- **مشاركة الأقران:** تعدّ هذه الإستراتيجية من أسهل الاستراتيجيات في التنفيذ، حيث يطلب المعلم من الطلبة أن يتجه كل منهم نحو زميله ويشاركه في عمل ما، أو يقوم كل طالب بتدريس آخر مادة معينة.

- **المحاكاة:** أن يشكل مجموعة من الطلبة خلية يوجدون من خلالها بيئة متعلقة بموضوع الدرس، فعلى سبيل المثال يرتدي الطلبة الذين يدرسون فترة تاريخية معينة الزي الخاص بتلك الفترة، ويحولون الصف إلى مكان يحاكي تلك الفترة، ثم يبدءون بالتمثيل كما لو أنهم يعيشون في ذلك العصر. وتخدم هذه الإستراتيجية عدداً من الذكاءات كالذكاء الجسمي الحركي، واللغوي، والمكاني مع التركيز على الذكاء الاجتماعي.

ز. **استراتيجيات الذكاء الشخصي الداخلي (البينشخصي):** على المعلم أن يوفر فرصاً كثيرة في أثناء اليوم المدرسي لمساعدة الطلبة الذين يتمتعون بهذا الذكاء بما يساعد على تعميق شخصية الفرد وكينونته ويعمل على استغلالها بأقصى درجة ممكنة، ومن الإستراتيجية المناسبة:

- **تأمل الدقيقة الواحدة:** أن يتيح المعلم للطلبة في أثناء الدرس وخاصة عندما يتلقى الطالب مثيراً على شكل تساؤل أو مشكلة معينة وقتاً للتفكير فيما وصل إليه من مثيرات أو منبهات، وبذلك نتيح الفرصة للطلبة لإدراك وفهم المثيرات التي استقبلوها بحاسة أو أكثر والعمل على معالجتها وربطها بما يتوفر لديهم من أبنية معرفية.
- **الروابط الشخصية:** تساعد هذه الإستراتيجية الطلبة على إيجاد روابط حقيقية بين ما تم تعلمه من مفاهيم ومبادئ في المناهج والكتب المدرسية بحياتهم الشخصية، وذلك من خلال العمل على ربط التداعيات والخبرات الشخصية والمشاعر مع ما يتوافر لدى المتعلمين من مفاهيم ومبادئ وحقائق من خلال طرح مجموعة من التساؤلات، ففي درس الجغرافيا عن الأردن مثلاً يسأل المعلم الطلبة "من منكم سافر إلى دولة أخرى؟"، ويكلف الطلبة بتعيين الموقع على الخريطة.

تنظيم المنهاج وتصميم دروس في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

يمكن بناء المنهاج وفق نظرية الذكاءات المتعددة وفق الخطوات الإجرائية الآتية: (حسين، ٢٠٠٣ب؛ نوفل، ٢٠٠٧؛ Armstrong, 2003):

١. التركيز على هدف أو موضوع معين: عند بناء المنهج على نطاق واسع "مدار السنة" أو بناء برنامج للوصول إلى أهداف تعليمية محددة يجب تحديد الأهداف.
٢. طرح أسئلة أساسية في الذكاءات المتعددة: يوضع الهدف كغرض رئيس تتشعب منه الذكاءات المختلفة، ونسأل أسئلة تحقق الهدف المحدد وتتدرج تحت كل ذكاء على حدة، هذه الأسئلة تساعد في تحديد الخطوات التالية.

٣. وضع الاحتمالات والبدائل في الاعتبار: بعد تحديد الأسئلة التي تندرج تحت كل ذكاء نقوم بتحديد أساليب التدريس والاستراتيجيات المندرجة تحت كل ذكاء والاختيار من بينها ما يناسب الهدف المحدد سابقاً مع الوضع في الاعتبار احتمالات وبدائل أخرى تكون أيضاً مناسبة.

٤. اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة: بعد تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة لكل ذكاء وفقاً للهدف السابق تحديده يتم وضع أفكار عديدة للأنشطة التعليمية المناسبة لكل إستراتيجية تبعاً للذكاء الخاص بها، والاختيار من بينها لما هو أكثر ملائمة مع مراعاة الاحتمالات والبدائل التي تتناسب مع الإمكانات المتوفرة في المناخ التعليمي.

٥. وضع خطة متتابعة: باستخدام المداخل التي تم تحديدها حيث يتم عمل خطة درس أو وحدة حول الموضوع أو الهدف الذي تم اختياره مع مراعاة التسلسل والتتابع المنطقي والتقديم لهذا المحتوى.

٦. تنفيذ الخطة: يتم جمع الموارد والأدوات اللازمة، واختيار وتحديد إطار الوقت المناسب ثم تنفيذ الخطة، ويتم التعديل حسب الاحتياج لإدخال التغييرات التي تطرأ وقت التنفيذ.

نظرية الذكاءات المتعددة والتحصيل:

تؤكد نظرية الذكاءات المتعددة أن كل فرد يولد ولديه أنواع الذكاءات المتعددة المختلفة، ولهذا يدخل غرفة الصف وهو بحاجة إلى طرائق مختلفة؛ لتنمية هذه الذكاءات، مما يعني أنها تفتح الباب على مصراعيه؛ للنشاطات التي تساعد في تنمية الذكاءات المتعددة القوية، كذلك تنشط الذكاءات الضعيفة أو المحبطة، وتأتي بذكاءات متطورة وعلى مستوى عال من الكفاية.

وقد أشار ليزر ونيكولز وشالون Lazear, Nicholls & Shallhon (1998) إلى أنه من الصعب أن يكرس المعلم كل درس لكل أنماط التعلم الموجودة في غرفة الصف. ولهذا فإن المعلم يمكن أن يوضح للطلاب كيفية استخدام أنواع الذكاءات المتعددة التي يملكونها، لمساعدتهم في فهم المادة الدراسية التي تدعو لتوظيف ذكائهم الضعيف بشكل طبيعي، ومثال ذلك يمكن للمعلم اقتراح أن يتعلم الطفل الموهوب موسيقياً، قصيدة شعر عن طريق تأليف أغنية أو سماع موسيقا تصويرية، تعبر عما في القصيدة من صور مختلفة.

وقد أشارت الدراسات إلى أن المعلمين بعد تدريسهم وفقاً لاستراتيجيات الذكاءات المتعددة، واستخدام استراتيجيات التقويم الخاصة بها، دهشوا للدرجة التي وصل إليها الطلبة بسبب استخدامهم هذه الإستراتيجية، وأكدوا على تحسن نتائج الاختبارات عما كانت عليه في الماضي، وتحسن تحصيلهم الدراسي (Armstrong, 1994) .

وبما أن النظرية لا تركز فقط على الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي– الرياضي، وإنما تركز على جميع الذكاءات الموجودة لدى الطلبة، مما يتيح الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطلبة من المشاركة، ويحقق تعلماً ناجحاً داخل الصف لجميع الطلبة داخل المدرسة وبالتالي تحقق أهداف التعلم وتحسين أداء الطلبة على الاختبارات وزيادة تحصيلهم في المهارات اللغوية.

تعلم اللغة العربية وتعليمها وفق نظرية الذكاءات المتعددة:

يتطلب التدريس، والتعلم من المعلمين أن يكونوا أكثر من مجرد ناقلين للمعرفة، (رغم التدريب المباشر، ونماذج التدريس الموجهة لنقل المعرفة)، وإنما عليهم أن يكونوا ميسرين للتعلم، الذي سيساعد الطلبة في تطوير مسؤولية أكبر نحو تعلمهم، والانخراط بشكل نشط في عملية تعلم اللغة، وإذا كان على المعلمين التركيز على أفكار الطلبة الأصلية حول موضوع أو مهارة لغوية، أو مساعدة الطلبة في استكشاف هذه الأفكار، أو في تحدي أفكارهم، والسماح لهم بمراجعة الأفكار بأسلوب عام، فإن هؤلاء المعلمين يحتاجون إلى استخدام العديد من استراتيجيات التدريس، والتقويم (ابراهيم وبلعاوي، ٢٠٠٧).

ويحتاج الطلبة للحصول على فرص واضحة، لتنمية قدراتهم التعلمية الفردية، وإلى المشاركة في صياغة الأفكار، وتلقي التغذية الراجعة من المعلمين، والطلبة الآخرين، من أجل تحديد ماذا وكيف يتعلمون، وممارسة حريتهم في اختيار كيفية تعلمهم، ونوعية المعرفة التي يرغبونها (Hodson,1998).

وإذا تم تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة كإطار، لتدريس اللغة العربية وتعليمها، فإنها يمكن أن توفر طريقاً لنشر التعلم النشط، والمتمركز حول الطالب، والمستند على تعليم مهارات اللغة بشكل متكامل. ويرى ارمسترونج Armstrong (1994) أن تعلم الطالب لموضوع ما يجب أن يكون جماعياً، وتقدم نظرية الذكاءات المتعددة على الأقل ثماني وسائل أو مداخل إلى المعرفة، من خلال استراتيجيات متنوعة.

وترى الباحثة: أنه يمكن أن يكون التركيز على الذكاءات الشخصية في تدريس اللغة العربية بإنشاء بيئة مناسبة للتعلم التعاوني، وتبادل الخبرة مع الأقران، وتوفير فرص من أجل التفكير الإبداعي، والوصول إل حلول باستخدام استراتيجيات متنوعة، كالعصف الذهني. ويحتاج الطلبة إلى وقت كاف لبيان تعلمهم وللمشاركة الجماعية والبحثية، وبهذه الوسيلة يتمكن الطلبة من المشاركة في صياغة الأفكار، وتحسين مهارات الاتصال لديهم.

وعند الانخراط في النشاطات التي تهتم بأهداف تدريس مهارات اللغة، يحتاج الطلبة إلى التشجيع، لاستنتاج الحلول المناسبة، وذلك بربط المقدمات بالنتائج، وهذه الاستنتاجات توجب استخدام مهارات تفكير علياً، ومهارات اتصال، كما تتعامل معها نظرية الذكاءات المتعددة، وحسب قدرات كل فرد (نوفل،٢٠٠٧). وتقوم نظرية الذكاءات المتعددة بدور مهم في دعم أهداف اللغة، والاستنتاج، بتقديم استراتيجيات تدريس متنوعة تتوافق مع طرائق، وأساليب تعلم الطلبة، ورغباتهم.

الذكاءات المتعددة والتفكير الإبداعي:

تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات المعرفية التي جاءت لتلبي ميل المعلمين إلى مساعدة الطلاب على تطوير استراتيجيات للتفكير، فهي تزود المعلمين بإطار منطقي للمهارات المعرفية التي يمتلكها الطلاب، ولكنها تختلف في نظرتها لبعض المفاهيم المعرفية، كحل المشكلات والتفكير الإبداعي فعندما يسعى المعلمون إلى مساعدة الطلاب على التفكير بفعالية أكثر عند قيامهم بمعالجة المشكلات التعلمية، فإنهم ولسوء الحظ يركزون عند تدريب الطلاب على التفكير الإبداعي وحل المشكلات، على نمطين من أنماط الذكاء فقط هما الذكاء المنطقي/ الرياضي والذكاء اللغوي، في حين أن نظرية الذكاء المتعددة قد تعدت هذا المنظور الضيق حين افترضت أن هناك عدداً من الأنماط الذكائية والقدرات العقلية والتي يمتلكها كافة الأفراد بنسب مختلفة، وأن التركيز على نمطي فقط يحد من تطوير قدرات الطلبة ذوي أنماط الذكاء الأخر، واعتبرت أن كل نمط من أنماط الذكاء قدرة معرفية يمكن أن تتضمن استراتيجيات محددة للتفكير الإبداعي ولحل المشكلات. وإن نظرية جاردنر تؤكد على ضرورة تزويد الطلاب بفرص تعلم تشجعهم على استخدام كافة الأنماط الذكائية لديهم على اختلاف مستوياتها ولأقصى طاقة ممكنة (Spencer,1998).

وقد رفض "جاردنر" الفكرة التي مفادها أن الذكاء المنطقي/ الرياضي هو النمط المسيطر على كافة الأنماط الأخرى وأنه الأساس لها، وأنه النمط الذي يمكن التدريب عليه بطرائق واضحة ومحددة حيث أشار إلى أنه من الأفضل اعتبار الذكاء المنطقي/ الرياضي نمطاً من بين الأنماط التسعة الأخرى، وأنه مجهز للتعامل مع مشكلات محددة، ولكن ليس هناك مبرر لاعتباره أنه مسيطر على كافة الأنماط الأخرى، صحيح أن هناك منطق لغوي ومنطق موسيقي، ولكن ذلك المنطق يعمل وفقاً لقوانين خاصة ضمن نمط الذكاء اللغوي أو الموسيقي. عدا أن هناك تفاعلاً

نشطاً بين أنماط الذكاء، فالتفاعل بين نمط الذكاء المنطقي/ الرياضي والذكاء المكاني يبرز بوضوح عند القيام بالأعمال الهندسية أو عند ممارسة لعبة الشطرنج (Gardner,1993).

ولقد دلت الدراسات على أن معظم المبدعين قد استخدموا أنماط الذكاء لديهم بشكل تكاملي، مثل "إلبرت آينشتاين" الذي استخدم استراتيجيات حل المشكلة من خلال الجمع ما بين الذكاء المكاني والذكاء الجسدي/ الحركي في التوصل إلى نظريته، لذا؛ يمكن تدريب الطلاب على مهارة اختيار الاستراتيجيات المناسبة لديهم لحل المشكلات على اختلاف أنواعها، بغض النظر عن نمط الذكاء التي تستند إليه هذه الاستراتيجيات (Armstrong, 2003).

وبناءً على هذه النظرية فإن الذي يدرب على مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات استناداً إلى نظرية الذكاءات المتعددة عليه أن يضمن برنامجه أكبر عدد ممكن من الأنماط الذكائية وأن ينوع في الاستراتيجيات قدر المستطاع.

التفكير الإبداعي Creative Thinking

مفهوم التفكير الإبداعي:

بناءً على الاختلاف في تعريف الإبداع، وردت عدة تعريفات للتفكير الإبداعي، ومن هذه التعريفات، أوردها طافش (٢٠٠٤) منها:

- تعريف جيلفورد Guilford (1959) حيث عرف التفكير الإبداعي بأنه سمات استعدادية تضم طلاقة التفكير، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإيضاح المشكلة بالتفصيلات.
- أما تورانس Torrance (1969) فقد أشتمل تعريفه ما مضمونه أنها عملية تساعد الفرد على أن يكون أكثر حساً للمشكلات، وجوانب النقص والتغيرات في مجال المعرفة والمعلومات، واختلال الانسجام وتحديد مواطن الصعوبة، والبحث عن الحلول والتنبؤ وصياغة الفرضيات واختبارها وإعادة صياغتها، أو تعديلها من أجل التوصل إلى نواتج جديدة يستطيع الفرد نقلها للآخرين. ويلاحظ على هذا المفهوم أن تورنس ربط التفكير الإبداعي بحل المشكلة وربط ذلك كله بإنتاج نواتج تتسم بالجدة.
- وعرفه إبراهيم (٢٠٠٥): "بالقدرة على تكوين أبنية وتنظيمات جديدة".
- وعرفه طافش (٢٠٠٤) بأنه: "تفكير متجدد قائم على أسس علمية". وحقيقة أن التعريفين الأخيرين مقتضبان.

- أما جروان (٢٠٠٤) فعرفه بأنه: "نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة مسبقاً.

ويلاحظ على هذا التعريف أنه أظهر ما أغفلته الكثير من التعريفات وهي الجمع بين النشاط الذهني والحالة النفسية المتمثلة بالرغبة في التوصل إلى حلول تتسم بما هو جديد.

- أما قطامي (٢٠٠١) فعرفه على أنه: "قدرة الطالب على معالجة المواقف والمشكلات معالجة ذهنية متقدمة بطريقة فريدة أو غير مألوفة".

ويلاحظ أنه مهما تنوعت تعريفات التفكير الإبداعي فإنها تتمحور حول النشاط الذهني الذي ينتج ما يتصف بأنه جديد مفيد وغير مألوف سواء أكان هذا الناتج مادياً أو ذهنياً وفي أي مجال.

المهارات الأساسية للتفكير الإبداعي:

يكاد يكون شبه اتفاق بين المتخصصين في التفكير الإبداعي، أن هناك مهارات رئيسة يقوم عليها الإبداع، وتعد مكوناته الأساسية وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، ويؤكد كل من (حواشين وحواشين، ١٩٩٨؛ خريشة، ٢٠٠١؛ الحيلة، ٢٠٠١؛ حبيب، ٢٠٠٥؛ جروان، ٢٠٠٤)، أن أغلبية تعريفات العلماء اشتملت على الثلاثة الآنفة، وأضاف بعضهم بعداً رابعاً هو الإتقان والتفاصيل، وقد أسماه تورانس بالتطوير أو التحديث Elaboration.

ولابد من الحديث بشيء من التفصيل عن هذه المهارات، حتى تكون الصورة أكثر وضوحاً حول مفهوم التفكير الإبداعي:

- **مهارة الطلاقة (Fluency):**

يقصد بها "القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها" (جروان، ٢٠٠٤).

- **أنواع الطلاقة:**

تتعدد أنواع الطلاقة بتعدد أنواع المحتوى أو الأداء العقلي بدءاً من الأشياء المركبة حسياً إلى النواحي المجردة، ومن هذه الأنواع:

١- طلاقة أشكال:وقد سماها جليفورد بالإنتاج التباعدي لوحدات الأشكال، حيث يعطي المفحوص شكلاً على صورة كرة ثم يطلب إليه إضافة بسيطة بحيث يصل إلى أشكال متعددة وحقيقة. ومثالها: ارسم أشكالاً مختلفة بسيطة مفتوحة باستخدام خطوط متقطعة.

٢- طلاقة الألفاظ أو الرموز والكلمات: ويطلق على هذا النوع من الطلاقة اسم الإنتاج التباعدي لوحدات الرموز، ويقصد بها توليد عدد من الكلمات باعتبارها تكوينات أبجدية يعتمد فيها الفرد على مخزونه المعرفي في الذاكرة لتحقيق مطالب بسيطة، وتتضمن هذه القدرة طلاقة الكلمات، وطلاقة الأعداد.

٣- طلاقة المعاني والأفكار: ويقصد بها إنتاج أكبر عدد من الأفكار ذات العلاقة بموقف معين، ويمكن تنمية هذا النوع من الطلاقة عن طريق طرح أسئلة معينة (ماذا حدث لو؟).

- **مهارة المرونة (Flexibility):**

وهي: "القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، أو القدرة على تغير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وهي عكس الجمود الذهني (Rigidity Mental)"، (حبيب، ٢٠٠٥)، ومن أمثلتها:

١. أن يقترح أكبر عدد من الأفكار المتنوعة لتطوير أحد الأجهزة التكنولوجية لتحسين أدائها مثلاً.

٢. أو يولد أكبر عدد من الاستخدامات المتنوعة لجهاز أو فكرة.

- **مهارة الأصالة (Originality):**

وهي أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي، وتعرف بأنها إنتاج أفكار جديدة تتصف بالتميز والتفرد وهي قليلة التكرار داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وتعد المهارة المشتركة بين جميع تعريفات الإبداع (جروان، ٢٠٠٤)، وتقاس بقدرة الطالب على أن:

١. يقترح نماذج وتصميمات جديدة.

٢. ينتج حلولاً وأساليب جديدة وذكية للمشكلات بصفة مستقبلية.

٣. يتنبأ بالآثار المترتبة على .... نتيجة لـ ....

ومن المفيد هنا الإشارة إلى الفروق بين المهارات الثلاثة:

حيث تختلف الأصالة عن الطلاقة والمرونة من حيث إنها لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يقترحها الشخص كما في الطلاقة والمرونة، بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار، ونوعيتها، وجدتها، وتختلف الطلاقة عن المرونة في أن الطلاقة مرتبطة بعدد الإنتاجات بينما المرونة في نوعية الإنتاجات أو تنوعها.

مقاييس التفكير الإبداعي:

ذكر عدد من التربويين الروسان (٢٠٠١)؛ والعمرية (٢٠٠٥) أن هناك عدداً من المقاييس المناسبة لتحديد الإبداع، ومنها:

١. **اختبار تورانس للتفكير الإبداعي Torrance Test of Creative Thinking:**

ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينات وهي تستخدم في قياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلبة، ويرمز لها (TTCT) وللاختبار صور منها اللفظية ومنها الشكلية، وتتكون الصورة اللفظية من نموذجين (أ) و(ب)، ويعد نموذج (أ) من أشهر صوره، ويتكون من ستة اختبارات فرعية كل واحد منها بمثابة نشاط فرعي، بحيث يتطلب من المفحوص كتابة أسئلة ووضع تخمينات للأسباب أو النتائج أو تحسين إنتاج واقتراح بدائل ووضع فرضيات لمواقف غير متوقعة، وكل هذه البدائل تنطوي على إبداع وتفكير أصيل.

أما الصور الشكلية فهي تتألف من ثلاثة اختبارات كل منها بمثابة نشاط يتطلب من المفحوص رسم موضوع على خط مقفل أو مفتوح أو على خطوط ناقصة لكن هذه الموضوعات كلها من النمط غير المألوف، وهناك صور معرّبة لاختبارات تورانس تتمتع بدرجة من صدق وثبات مقبولة، ويمكن تطبيق اختبارات تورانس بشكل فردي أو جماعي، وعلى مختلف المستويات العمرية.

ويرى المتخصصون في مجال الإبداع أن اختبار تورانس Torrance (1966) من أفضل الأساليب الموجودة لقياس القدرة على التفكير الإبداعي (صبحي، ١٩٩٢؛ الروسان، ١٩٩٦؛ جروان، ٢٠٠٢) وهذا زاد من ثقة الباحث باختياره كأداة في هذه الدراسة، وتستخدم اختبارات تورانس بصورة واسعة في قارات العالم وترجم إلى أكثر من لغة ومنها العربية .

٢. **مقاييس السمات:**

ومن أبرزها تلك التي طورها الأمريكي رينزولي (Renzuli) ورفاقه في أواخر السبعينات، وقد جرى تصميمها للحصول على تقديرات المعلمين لخصائص طلبتهم في مجالات التعلم، والدافعية، والإبداعية، والسمات القيادية، والبراعة الفنية، والموسيقية، والفنون المسرحية، وسمات الاتصال، وسمات التخطيط.

٣. **اختبار إيرابان وجلين للتفكير الإبداعي:**

حيث قام البروفيسور كلاوس إيربان وهانز جلين بتطوير اختبار جديد لقياس التفكير الإبداعي، وجاء في الفترة ما بين ١٩٩٣- ١٩٨٤ وسمي اختبار التفكير الإبداعي - إنتاج الرسوم (Test of Creative Thinking– Drawing Production). وهو غير متوافر بالعربية ويحاول مجموعة من الباحثين تعريبه ليكون صالحاً للبيئة العربية. (الطيطي، ٢٠٠١).

٤. هناك بعض المقاييس التي اهتمت بقياس قدرة الأفراد على المشاعر الإبداعية كاختبارات وليامز للقدرات والمشاعر الابتكارية ١٩٩٠.

ثانياً: الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات والبحوث التربوية للبحث في نظرية الذكاءات المتعددة في مجالات مختلفة، ومنها فيما يتعلق بالمنهاج والتعلم والتعليم والتقويم. وفيما يلي بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

١. الدراسات التي تناولت توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في مجال تدريس المواد الأخرى:

أجرى جودنوف Goodnough (2000) دراسة حالة بعنوان استكشاف نظرية الذكاء المتعدد في سياق تدريس العلوم هدفت إلى استكشاف نظرية جاردنر (Gardner) في الذكاءات المتعددة وأهميتها في جعل تعلم العلوم ذا معنى وتعليمها، وتوفير منتدى للمعلمين للتحاور حول انطباعاتهم الذاتية عن هذه النظرية وتطبيقاتها في تدريس العلوم، القيام ببحث إجرائي في سياق تدريس العلوم ، وصف فعالية البحث الإجرائي كإطار عمل لتطوير عمل المعلمين والمنهاج، وقد شملت كافة البيانات بشكل مستمر، وقد أظهرت نتائج إيجابية للدراسة في عدة مجالات، من مثل تطوير المنهاج، وتطوير أداء المعلمين، وتعلم الطالب للعلوم، وخلال عملية البحث الإجرائي أصبح المشاركون أكثر قناعة بممارستهم وبالتالي تعززت معرفتهم بالمحتوى التربوي في مادة العلوم. وأصبح الطلبة أكثر انغماساً في تعلم العلوم حيث حصلوا على تفهم أكبر في كيفية تعلمهم. وقد وفر البحث الإجرائي ميداناً فعالاً وممكناً لكل من تطوير المنهاج والتطوير المهني للمعلمين.

وأجرى هالي (Haley (2001 دراسة هدفت إلى تحديد وتوثيق وتحسين التطبيقات الحقيقية الفاعلة لنظرية الذكاءات المتعددة، في صفوف تعلم اللغة للمرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (١٥) معلماً للغة غريبة أو لغة ثانية، و (٤٥٠) طالباً من (٦) ولايات مختلفة، وشمل جمع البيانات النوعية اتصالاً إلكترونياً، وتقارير أسبوعية، وخططاً دراسية، ووصفاً للمشروع، وأظهرت النتائج أن المعلمين كانوا متأثرين بعمق، وطوروا ونفذوا طرائق وأساليب تدريسية بديلة وتقويمات، وأظهر الطلبة اهتماماً عالياً لمفاهيم الذكاءات المتعددة، واستجابة إيجابية للاستراتيجيات التدريسية المتنوعة، والمستخدمة في صفوفهم، ووجود فروق جوهرية في تحصيل الطلبة، وكانت النتيجة غير المتوقعة لهذا المشروع الأثر الإيجابي الذي تركته على دافعية الطلبة.

وقامت فيفونا (Vivona (2001 بدراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة، وبرامج تدريب الموهوبين على مدى إدراكهم للمنهاج، والتحسن في تحصيلهم الدراسي، ودافعيتهم نحو التعلم، صممت دراسات كمية لمقارنة المعرفة الحالية في مجال الذكاءات المتعددة مقارنة ببرامج الموهوبين، وتأثيراتها في الدافعية، والمنهاج والتحصيل الأكاديمي، في مدرسة ثانوية ضمن مقاطعة نيوجرسي الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً للموهوبين، في مدرسة متوسطة بين (٢٤) مدرسة في المقاطعة في مجتمعات متماثلة ديموغرافياً واقتصادياً واجتماعياً، وقد تم اختيار عينة الدراسة تبعاً لمشاركتهم في برنامج الموهوبين على مستوى المقاطعة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم تطوير استبانة للمعلمين حول تنفيذ منهاج الذكاءات المتعددة للطلاب الموهوبين، وتكونت الاستبانة من عشرين سؤالاً، مشتملة على خمسة خيارات للإجابة حسب مقياس ليكرت خماسي التدريج، وتوزعت على النحو الآتي: سبعة أسئلة ركزت على الدوافع، وثمانية أسئلة ركزت على التحصيل الأكاديمي، وخمسة أسئلة ركزت على المنهاج. وقد تم حساب المتوسطين الحسابيين؛ لتحديد معدل استجابة أفراد عينة الدراسة، وتم تفسير العلامات على أنها وصف للإجابات النمطية أو التوقعات لكل سؤال، ثم أعطت فهماً شاملاً لتوقعات عينة الدراسة حول كل مبحث. أظهرت نتائج الدراسة أن توقعات معلمي الطلاب الموهوبين القائمة على أساس نظرية الذكاءات المتعددة، ليس لها أهمية في التأثير في المناهج المدرسية، وعلى دافعية وتحصيل الطلاب الموهوبين أكثر من مستوى البرامج العادية.

درست كوري (Currie (2003 الذكاءات المتعددة في محاولة لتحديد التنوع داخل صفوف اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وذلك باستخدام "استبانة الذكاءات المتعددة" وهدفت الدراسة إلى تحديد التنوع الموجود داخل صفوف اللغة من خلال استخدام الذكاءات المتعددة وذلك لمعرفة

نقاط قوة الطلبة ونقاط ضعفهم. وقد تم تطبيق الاستبانة على مجموعة من الطلاب الذين يدرسون القراءة في اللغة الإنجليزية، وقد تضمنت الأداة عشر جمل متعلقة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة. وخلصت الدراسة إلى أن معلمي اللغة يجب أن يشجعوا طلابهم لاستخدام نقاط قوتهم لجعل عملية التعليم أسهل، فمثلاً تبين أن بعض الطلبة أظهر قوة في الذكاء الموسيقي، بينما أظهر البعض الآخر قوة في الذكاء البصري، وهكذا تنوعت الذكاءات داخل غرفة صفية واحدة، مما يدعم أهمية تدريب المعلمين على استخدام نظرية الذكاء المتعدد في تدريسهم.

وأجرت بوتيلو (2003) Botelho دراسة بهدف تحليل التطبيق الحالي للذكاءات المتعددة في تدريس اللغة الإنجليزية، فيما يختص بالمقررات والمواد، وكذلك فهم المعلمين والمعلمات للقضايا المتعلقة بالذكاءات المتعددة، حيث تم تحليل ستة مقررات لمادة اللغة الإنجليزية لدراسة تجاوب هذه المقررات الدراسية مع الذكاءات المتعددة، ولبحث مدى مساعدة مقررات التدريبات في إثراء ودعمها الذكاءات المتعددة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية، حيث قامت مجموعة من معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية، بالإجابة عن استبانه تتعلق بالسياق التعليمي والخبرات التعليمية واختيار المقررات المتعلقة بالذكاءات المتعددة. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن الذكاءات المتعددة معروفة بالنسبة لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية وأنها تستخدم (توظف) من قبلهم. أما فيما يتعلق بالمقررات، فقد أظهرت النتائج أن التدريبات التي تم تحليلها في المقرر تراعي أربعة أنواع من الذكاءات وهي: (اللغوي، والبصري/ المكاني، والاجتماعي، والذكاء الموجه لمعرفة الذات).

وقام فيرنهام وأكاندي (2004) Furnham & Akande بدراسة للتعرف على مستويات الذكاءات المتعددة بين الطلبة من خلال متغير (الجنس والثقافة)، وذلك بالمقارنة بين عينتين من طلبة مصريين وبريطانيين من طلبة الجامعات (ذكور وإناث)، وتم استخدام مقياس (MI) لقياس الذكاءات المتعددة ومقياس (IQ) لقياس الذكاء، وقد طلب من الطلاب تقدير ذكاءاتهم لأنفسهم وكذلك لأمهاتهم بواسطة الاختبارين المذكورين، وكانت النتيجة أن هناك دلالة إحصائية بحسب الجنس حيث قدر الطلاب لأنفسهم نسبة ذكاء عام (١١٥)، وكان تقدير الطالبات لأنفسهن (١١٠)، كما وجدت دلالة بين الجنس والثقافة في تقدير الطلاب للذكاء العام لأمهاتهم، وتشابهت تقديرات الأمهات في العينيتين، حيث كانت تقديرات الذكور المصريين لأمهاتهم أقل منها عند البريطانيين، وفيما يتعلق بالذكاءات وجدت فروق ذات دلالة لخمس أنواع تعزى إلى الجنس وهي: اللفظي والعددي والأصالة والهدفي (Aiming) والميكانيكي، وقد أعطى الطلاب الذكور تقديرات أعلى من الطالبات في هذه الأنواع، وسجل المصريون لأنفسهم دلالة أعلى من البريطانيين في القدرة

اللفظية والبصرية والتهجئة وطلاقة الكلمات وسرعة الإدراك الحسي والدقة، وسجل البريطانيون معدلات أعلى في القدرات الميكانيكية.

وأجرى عثامنة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيه التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية في الأردن.تكونت عينة الدراسة من شعبتين من شعب الصف الأول الثانوي الأدبية بلغ عدد أفرادها (٦١) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، الأولى تعلمت وفقاً لاستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة والثانية تعلمت وفقاً لإستراتيجية التعلم التعاوني. وتم استخدام أداتين: الأولى أداة مسح الذكاءات المتعددة التي استخدمها Mckenzie بعد ترجمتها وتعديلها لتتوافق مع البيئة الأردنية،ثم التأكد من صدقها وثباتها، حيث بلغ معدل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (٠,٨٣). أما الأداة الثانية فهي اختبار "تورانس" للتفكير الإبداعي، وقد قام الباحث بقياس صدق وثبات الأداة واعتمد على دراسات قام بها الشنطي وآخرون التي بينت جميعها بان الاختبار يتمتع بدلالات صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في تنمية التفكير الإبداعي وفي تنمية مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مبحث الجغرافية تعزى إلى كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيه التعلم التعاوني، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في تنمية التفكير الإبداعي الكلي باستخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيه التعلم التعاوني،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في تنمية المرونة والأصالة باستخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في تنمية المرونة والأصالة باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

وهدفت دراسة خميس (Khamis (2005 إلى استقصاء أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على الذكاء المتعدد في قدرة طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن في كتابة الفقرة باللغة الإنجليزية، وكانت عينة الدراسة قصديه وتكونت من (١٥٨) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرستين من مدارس عمان الغربية الحكومية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في قدرة طلاب الصف العاشر الأساسي في كتابة الفقرة باللغة الإنجليزية يعزى إلى البرنامج التعليمي القائم على الذكاء المتعدد.

وأجرى لوري (Lori (2005 دراسة في الولايات المتحدة للكشف عن تفضيلات الذكور والإناث حول الذكاءات، وتكونت العينة من (٩٠) فرد ذكوراً وإناثاً ممن جاؤوا إلى الولايات المتحدة من مختلف القارات، ويتعلمون اللغة الانجليزية كلغة ثانية، وتم استخدام اختبار (TIMI) للذكاءات المتعددة، وأشارت النتائج إلى أن تفضيلات المشاركين كانت للذكاء الاجتماعي أولاً، ثم للذكاء الرياضي- المنطقي، ثم للذكاء اللغوي، ثم الذكاء الجسمي_ الحركي، وأخيراً كان الذكاء الشخصي. وبالنسبة للجنس كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في الذكاء الرياضي والشخصي تعزى للجنس.

وأجرى يون وفيرنهام (Yuen & Furnham (2005 دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التقدير الذاتي للذكاءات المتعددة عند الطلبة الصينيين في المدراس الثانوية في هونغ كونغ، وشملت العينة (٣٧٨) طالباً وطالبة بالإضافة إلى آبائهم وأمهاتهم، حيث قام بتقدير ذكاء الطلبة على مقياس الذكاء المتعدد (٣) فئات وهم؛ الطلبة أنفسهم، وآباؤهم، وأمهاتهم، ويشمل مقياس الذكاء المتعدد عشرة أنواع من الذكاء، وهي الذكاء اللغوي، والرياضي، والشخصي، والبينشخصي، والوجودي، والطبيعي، والمكاني، والموسيقي، والوجودي، والروحاني. وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين من طلبة المدارس الثانوية في هونغ كونغ في جميع أنواع الذكاءات باستثناء نوعي الذكاء اللغوي والبينشخصي، وكانت هذه الفروق لصالح الطلبة الذكور.

وأجرت العمران (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقاً للجنس والتخصص، وشملت عينة الدراسة (٢٣٨) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البحرين، ومن تخصصات مختلفة، استخدمت الباحثة أداة لقياس الذكاءات المتعددة من إعدادها وتكونت من (٥٤) فقرة تقيس (٩) ذكاءات. وقد أشارت بعض نتائج الدراسة إلى أن الذكاء البينشخصي والذكاء الشخصي كانا أكثر الذكاءات شيوعاً لأفراد العينة، أما الذكاءات الأقل شيوعاً فقد كانت الذكاء الطبيعي والذكاء المكاني، كما أشارت النتائج إلى وجود اختلافات بين الذكور والإناث في الذكاء الجسدي- الحركي، والذكاء المكاني وكانت لصالح الذكور.

أجرى البلهان (Al-Balhan (2006 دراسة على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية التي حضرت دروساً إضافية في فترة ما بعد الدراسة الصباحية. وبلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة (٢١٠) طلاب وطالبات، وزعوا على ست مناطق

ثلاث منها حضرية وثلاث شبه حضرية. أما طلبة المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطرق التقليدية فتكونت من (٢٠٠) طالب وطالبة، موزعين على المناطق الجغرافية نفسها المذكورة أعلاه. وتم توزيع الطلبة بشكل عشوائي بين المجموعتين، واستخدمت أداة مسح الذكاءات McKenzie لتقييم نوع الذكاء المفضل لدى الطلاب. بلغت قيمة ثبات هذه الأداة (٠,٨٥). وقد تم تدريب المدرسين الذين استخدموا نظرية الذكاءات المتعددة لمدة أربعة أسابيع. كما استخدم الباحث اختبار (t-test) وتحليل التباين لتحديد الفروقات بين طلبة المجموعة التجريبية من حيث الجنس ومنطقة السكن. وأظهرت نتائج (t-test) أن المجموعة التي استخدمت الذكاءات المتعددة كان الأداء العام لها أفضل من المجموعة الأخرى وبمعدل (mean=48.99) مقابل (mean= 45.3). كذلك فإن المعدل العام لطلبة المجموعة التجريبية كانت أعلى (٣,٥٠) مقارنة بالمعدل العام للمجموعة الضابطة الذي بلغ (٢,٥٣). كما تم الأخذ بالاعتبار جنس الطالب وطبيعة المنطقة التي يسكنها حيث أظهرت الدراسة أن الطالبات اللواتي يسكن مناطق شبه حضرية كان أداؤهن أفضل من غيرهن من الطلاب والطالبات، حيث بلغ المعدل لدى الإناث (٥٠,٦٤) ولدى الذكور (٤٧,٢٥).

وأجرى الجراجرة (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجيه قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى المرحلة الأساسية في الأردن .تكون أفراد عينة الدراسة من (٦٥) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي الذكور في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية للعام ٢٠٠٦-٢٠٠٧. وقد تم اختيار شعبتين اختياراً قصدياً من شعب طلبة الصف السابع أساسي في مدرسة أبي فراس الحمداني الأساسية للذكور في محافظة العاصمة، وزعوا إلى مجموعتين تجريبية تعلمت بإستراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً قبلياً وبعديا وهي: الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد على مجموعتي الدراسة، كما تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على الاختبار البعدي بعد اجتزاء أثر الاختبار التحصيلي القبلي وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المعدلة لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الناقد البعدي بعد اجتزاء أثر اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت عوض (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى استقصاء اثر إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في فهم المفاهيم الفيزيائية, والاتجاهات العلمية, والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) طالباً وطالبة من مدرستين من مدارس منطقة جنوب عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية، تم توزيعهم إلى أربع مجموعات: ضابطتين تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، وتجريبيتين خضعتا لبرنامج تدريبي مبني على نظرية الذكاءات المتعددة, ووظفت الباحثة في دراستها ثلاث أدوات هي: اختبار فهم المفاهيم الفيزيائية، ومقياس الاتجاهات العلمية، واختبار القدرة على حل المشكلات. وقد توصلت الدراسة الى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على المقاييس الثلاثة يعزى إلى إستراتيجية التدريس المبنية على الذكاءات المتعددة، فيما لا يوجد أثر للتفاعل بين هذه الإستراتيجية والجنس على فهم الطلبة في المرحلة الأساسية للمفاهيم الفيزيائية، أو على الاتجاهات العلمية لديهم، أو قدرتهم على حل المشكلات.

٢. الدراسات التي تناولت توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في مجال تدريس اللغة العربية.

هدفت دراسة الدمخ (٢٠٠٦) إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة, أعدت الباحثة برنامجا تعليميا قائما اشتمل على عدد من الدروس التي نفذت بناء على نظرية الذكاءات المتعددة، وقد طبق البرنامج بعد أن تحققت الباحثة من صدقه وثباته. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بين المجموعة التجريبية والضابطة تعزى لأثر للبرنامج التعليمي (القائم على نظرية الذكاءات المتعددة والبرنامج الاعتيادي)، لصالح المجموعة التجريبية, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين البرنامج والتخصص (العلمي، الأدبي) في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية لدى طالبات الصف الأول الثانوي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى لأثر البرنامج التعليمي لصالح المجموعة التجريبية, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين البرنامج والتخصص (العلمي، الأدبي) في مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وأجرت العنيزات (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وقياس أثر هذا البرنامج في تحسين مهارات القراءة والكتابة لديه. بلغ عدد أفراد الدراسة (٦٠) طالباً وطالبة من الطلبة الملتحقين بغرف مصادر صعوبات التعلم، من الصفوف الرابع و الخامس والسادس الأساسية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمهارة القراءة وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية لصالح الذكور على الاختبار البعدي لمهارات القراءة وعلى فقرات مستوى المقطع لصالح الذكور، في حين لم يكن هناك اثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري البرنامج والجنس على التحصيل الدراسي لمهارات القراءة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمهارة الكتابة وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم يكن هنالك أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس أو التفاعل بين الجنس والبرنامج، باستثناء التفاعل بين الجنس والبرنامج على مستوى الفقرة .

وأجرى عدوي (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى بيان أثر تطبيق حقيبة تعليمية قائمة على أساس الذكاءات المتعددة، وقياس أثرها في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مهارات اللغة العربية بمدارس الرواد بعمان. ولتحقيق أغراض الدراسة تم اختيار (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي بمدارس الرواد لعام ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨م. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مهارات اللغة العربية بمدارس الرواد بعمان، بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تعزى إلى أثر تطبيق الحقيبة التعليمية القائمة على أساس الذكاءات المتعددة. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مهارات اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس.

أجرت الوحيدي (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تعرف اثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية. تكون أفراد الدراسة من (١٦٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس باستخدام الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختباراً للاستيعاب القرائي واختباراً في التعبير الكتابي جرى التحقق من صدق الاختبارين

وثباتهما، وطبقاً على مجموعات الدراسة بشكل قبلي وبعدي، وأعدت الباحثة أيضاً دليلاً للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي درس تبعا لخطوات الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظريه الذكاء المتعدد، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة باستخدام تحليل التباين المشترك الثنائي، بالكشف عن الفروق الفردية بين المتوسطات الحسابية لكلا الاختبارين واستخدام المتوسطات الحسابية المعدلة للمقارنات البعدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة احصائية في الاستيعاب القرائي يعزى إلى إستراتيجية التدريس، لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي يعزى إلى أثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس لصالح الطالبات ووجود فرق ذي دلاله إحصائية في التعبير الكتابي يعزى إلى إستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في التعبير الكتابي يعزى إلى أثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس لصالح الطالبات.

٣. الدراسات المتعلقة بالتفكير الإبداعي في مجال تدريس المواد الأخرى:

هدفت دراسة أكسياوكسيا Xiaoxia (1999) إلى معرفة العلاقة بين الإبداع والتحصيل، ومدى تأثير تلك العلاقة على الذكور والإناث. أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (٢٢٦٤) فرداً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (٦٨) مدرسة في مقاطعة الباسكية (The Basque) في إسبانيا، حيث أجريت الدراسة في (٦) مواد دراسية هي: "اللغة الإسبانية، واللغة الباسكية، واللغة الإنجليزية، والعلوم الطبيعية، وعلم الاجتماع، والرياضيات". استخدم الباحث عدة أدوات في دراسته، وهي: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الوارد في دراسة بول Ball؛ واختبار عبيدي وسبيلبيرجر للتفكير الإبداعي Creative Thinking, CT Abedi and Spielberger؛ واختبار فيلا وأوزميندي للإبداع Auzmendi and Villa Creativity Test, VAT؛ تم استعمال اختبار "ف" (F-test)للتحليل الاحصائي وأظهرت النتائج وجود فرق بين الذكور والإناث في الإبداع والتحصيل الأكاديمي بشكل عام، وإن الذكور أظهروا قدرة أكبر في بعد المرونة وإعطاء التفاصيل في المواد الدراسية، بينما أظهرت الإناث قدرة أكبر في العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والإبداع على اختبار تورانس بول للتفكير الإبداعي.

وأجرت العبداللات (٢٠٠٠) دراسة بعنوان "أثر برنامج تدريبي باستخدام أدوات التفكير والانتباه المباشر في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي من كلا الفرعين العلمي والأدبي"، وبلغت عينة الدراسة (٨٠) طالبة, تم تقسيمهن بطريقة عشوائية إلى مجموعتين:

تجريبية، وضابطة، حيث بلغ عدد الطالبات في المجموعة التجريبية (٤٠) طالبة مقسمات بالتساوي على الفرعين العلمي والأدبي بواقع (٢٠) طالبة من كل فرع، وكذلك العدد في المجموعة الضابطة، وطبقت الباحثة الأدوات التالية: مقياس تورانس اللفظي للتفكير الإبداعي، وقائمتي السمات العقلية - الشخصية - والخصائص الإبداعية في القياس القبلي، وتم استخدام أسلوب تحليل التغاير ANCOVA لمعرفة الفروق بين المجموعتين وكان من أبرز النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين في بعد الأصالة بحيث أستنتج أن البرنامج يدرب طالبات المجموعة التجريبية على تقديم إجابات نادرة ومتميزة (إبداعية أصيلة) مقارنة مع الطالبات اللواتي لم يتلقين البرنامج التدريبي (المجموعة الضابطة).

وأجرى أبو جادو (٢٠٠٣) دراسة حول أثر استخدام برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي بمهاراته الثلاث الطلاقة والمرونة والأصالة لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (١١٠) طالباً وطالبة تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي المستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات على أفراد المجموعة التجريبية لمدة ستة أسابيع، وقد اختار الباحث اختبار تورانس (Torrance) اللفظي للتفكير الإبداعي على أفراد المجموعتين قبل وبعد تطبيق التجربة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث على مقياس تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس في التفكير الإبداعي.

وأجرى السلخي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج قائم على الأنشطة في التربية الإسلامية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الأساسية واتجاهاتهم نحوه، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة من طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية قصبة الزرقاء بطريقة عشوائية تكونت من (١٣٠) طالباً منهم (٦٥) طالباً في المجموعة التجريبية، و(٦٥) طالباً في المجموعة الضابطة، وقد أعد برنامج تعليمي قائم على الأنشطة في التربية الإسلامية لطلبة الصف السابع الأساسي بهدف تنمية التفكير الإبداعي لديهم، وتنمية اتجاهاتهم نحوه إذ تم عرضه على مجموعة من المحكمين لبيان صدق محتوى البرنامج، ثم قام بتطبيق اختبار التفكير الإبداعي مع مقياس الاتجاهات نحو البرنامج القائم على الأنشطة في التربية الإسلامية، وللإجابة عن أسئلة

الدراسة, تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية، حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة الصف السابع الأساسي الذين درسوا البرنامج القائم على الأنشطة في التربية الإسلامية، وبين الطلبة الذين درسوا بالبرنامج الاعتيادي على (اختبار تورنس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ أ) على مستويات الطلاقة، والمرونة، والأصالة لصالح المجموعة التجريبية.

وفي كوريا الجنوبية قام لي (2004) Lee بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير تصميم التعليم بناء على مهارتي: الأصالة والطلاقة في الإبداع الشكلي واللفظي من خلال برنامج تدريبي، بلغ عدد عينة الدراسة (٣٠) طالباً و(١٥) طالباً كمجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (١٥) طالباً, طبق الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الجزء الشكلي (أ، ب) كأداة للدراسة، إحصائياً تم الاستعانة باختبار "ت" (T-test) لمقارنة متوسط الأداء القبلي بين طلاب المجموعتين, التجريبية والضابطة على اختبار تورانس، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأشارت النتائج بشكل عام إلى زيادة درجات الطلاقة والمرونة على تمارين البرنامج التدريبي مع مرور الوقت، مع استثناء واحد للطلاقة في الأسبوع الثامن، كما وضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة على درجات اختبار تورانس القبلي، ما عدا بعد الطلاقة حيث أظهر طلاب المجموعة التجريبية تحسناً أعلى من طلاب المجموعة الضابطة.

٤. الدراسات المتعلقة بالتفكير الإبداعي في مجال تدريس اللغة العربية:

وأجرى الذيابات (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى فحص طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربية. أما عينة الدراسة تم تقسيمها عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية وعدد أفرادها (٨٠) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة، وعدد أفرادها (٨٠) طالباً وطالبة، ومن الأدوات التي تم إعدادها اختبار مكون من (٢٠) سؤالا موزعة على مهارات القراءة الإبداعية الرئيسية (التفكير الإبداعي) الأصالة والمرونة والطلاقة والتوسع، هذا وتم استخدم معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات للاختبار القبلي. أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيري الدراسة على اختبار القراءة الإبداعية في مجال الطلاقة لصالح ذكور وإناث الضابطة وذكور التجريبية وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) على اختبار القراءة الإبداعية ككل وباختلاف مستوى التحصيل في اللغة العربية.

وبحث أشتيه (٢٠٠٢) استخدام مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مادة اللغة العربية لطلبة الصف السادس بمحافظة نابلس وأثره في تحصيلهم ومقدرتهم على حل المشكلات اللغوية. أجريت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٦٠٨) طلاب، موزعين على (١٦) مدرسة، (٨) تجريبية والأخرى ضابطة ضمن عمر (١٢) سنة، استخدمت المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الثلاثي، واختبار شيفيه للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية، واختبار هوتلنج (ت ٢) توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة السادس الأساسي تعزى لكل من طريقة التدريس، والجنس، والمعدل الدراسي، والتفاعل الثنائي بين طريقة التدريس والمعدل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي تعزى للتفاعلات الثنائية بين طريقة التدريس والجنس، والجنس والمعدل الدراسي، والتفاعل الثلاثي بين طريقة التدريس والجنس والمعدل الدراسي.

وقام أبو عجمية (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى معرفة دور منهاج اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة في منطقة بيت لحم والخليل. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً ومعلمة بواقع (٤٣) معلمة، و(٣٧) معلماً، ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة استبانة تصف منهاج اللغة العربية بمعناه الشامل والمتكامل، واستبانة أخرى لتحديد بعض ميسرات ومعوقات التفكير الابتكاري. دلت نتائج التحليل الإحصائي إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توفير منهاج اللغة العربية لفرص التفكير الابتكاري لدى الطلبة، وكان من أبرز ميسرات التفكير الابتكاري في منهاج اللغة العربية للصف الثامن الأساسي, تنمية الشعور بالثقة لدى الطلاب، ربط محتوى المنهاج المدرسي بمشكلات البيئة، وتكامل المناهج المدرسية المختلفة، وكان من أبرز معوقات التفكير الابتكاري في منهاج اللغة العربية للصف الثامن الأساسي: طول المنهاج المدرسي، وعدم كفاية الوقت المحدد للنشاط المدرسي في أغلب الأحيان، وارتباط المعلم بقدر من المعلومات المحددة التي يجب إعطاؤها للطالب في الوقت المحدد مع عدم الخروج عنها.

وأجرى بني ياسين (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تعليم مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية على القدرات الإبداعية والتحصيل عند طلاب الثالث الإبتدائي في عمان, حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث الإبتدائي الذكور المتواجدين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة من العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥م. وأظهرت نتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي ومجموعة المقارنة التي لم تتعرض للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية كما

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التي تعرضت للبرنامج ومجموعة المقارنة التي لم تتعرض للبرنامج في الأبعاد الفرعية لمقياس تورانس اللفظي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج، ومجموعة المقارنة التي لم تتعرض للبرنامج لصالح طلاب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس تورانس اللفظي.

وأجرت الحايك (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مدرسة المفرق الثانوية للبنين ومدرسة راية بنت الحسين الثانوية للبنات، وتوزيعهم على أربع شعب, شعبتان تجريبيتان درستا المحتوى التعليمي المقرر للصف العاشر الأساسي في المطالعة والنصوص بواسطة النموذج التدريسي سابق الذكر، وشعبتان ضابطتان درستا المحتوى التعليمي نفسه بالطريقة الاعتيادية في تدريس المطالعة والنصوص للصف العاشر، وقد استخدم اختبار مهارات القراءة الإبداعية الذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة عليه وعلى كل مهارة من مهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الوسائط المتعددة كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلب على اختبار مهارات القراءة الإبداعية وعلى كل مهارة من مهارات القراءة الإبداعية تعزى للجنس باستثناء تفوق الإناث على الذكور في مهارة الطلاقة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أجمعت معظم الدراسات السابقة على ادعاء تفوق إستراتيجية الذكاءات المتعددة على الإستراتيجية الاعتيادية في التحصيل للطلبة وفي اكتساب الطلبة لعمليات العلم الأساسية. كما بينت الدراسات التي تناولت إستراتيجية الذكاءات المتعددة إلى ظهور سلوكات ايجابية عند الطلبة أثناء التدريس من خلال إتباع إستراتيجية الذكاءات المتعددة، حيث انخفضت السلوكات غير اللائقة في أثناء تعلمهم، وهذا الشيء يتفق وفلسفة التربية والتعليم التي تنادي وتسعى لظهور هذه السلوكات الايجابية، هذا وقد تبين من خلال نتائج الدراسات السابقة قدرة الطلبة على حفظ المعلومات والاحتفاظ بها فترات زمنية طويلة نسبياً.

ومن أهم مميزات الدراسة الحالية أنها تناولت مفهوم الذكاءت المتعددة والتفكير الإبداعي من جوانب مختلفة وبطابع تطبيقي ونظري معاً، كما أنها ربطت بين متغيراتها بصور مختلفة عن غيرها من الدراسات، حيث ربط بين الذكاءات المتعددة، والتفكير الإبداعي في كل من التحصيل اللغوي، والتفكير الإبداعي، ومقارنته بالطريقة التقليدية في تدريس مبحث اللغة العربية، مما يتيح الفرصة أمام المعلمين، والطلبة بالتعرف إلى طريقة تدريس جديدة تختلف عن الطرق التقليدية.

أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع الدراسات كدراسة جودنوف (٢٠٠٠) ودراسة خميس (٢٠٠٥) ودراسة البدور (٢٠٠٤) ودراسة عوض (٢٠٠٩) ودراسة الجراجرة (٢٠٠٨)، في تناول نظرية الذكاءات المتعددة من خلال وضع إستراتيجية تدريس قائمة على تلك النظرية يمكن الاستفادة منها في الميدان التعليمي.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات كدراسة عثامنة (٢٠٠٥) من حيث تناولها لمتغيري إستراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة كمتغير مستقل والتفكير الإبداعي كمتغير تابع ،مما أوجد للدراسة الحالية نقطة ارتكاز في إعدادها من حيث الإطار النظري الذي بدوره يوصل لتحقيق أهداف الدراسة. وتمت الإفادة من تلك الدراسات من ناحية كيفية وضع الإستراتيجية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، ولكن اختلفت الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في تناولها لمبحث اللغة العربية كمادة متناولة للبحث.

أما الدرسات التي تناولت مبحث اللغة العربية كدراسة العنيزات (٢٠٠٧) ودراسة عدوي (٢٠٠٨)، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع تلك الدراسات بوجود مشكلة يعاني منها الميدان التعليمي تمثل بعدم تفعيل إستراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة كإستراتيجية في تنفيذ منهاج اللغة العربية لمختلف المراحل الدراسية، كما توافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الوحيدي (٢٠٠٨).

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسات أخرى كدراسة بني ياسين (٢٠٠٥) ودراسة أبي عجمية (٢٠٠٤) ودراسة أبي جادو (٢٠٠٣) ودراسة التمان (٢٠٠٠) في تناول متغير التفكير الإبداعي والبحث في تنمية مهاراته، ولم يكن للجنس أثر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأساليب التدريس، وحسب نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتيجة ما توصلت إليها دراسة (عوض، ١٩٩٤).

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث إن تلك الدراسات لم تتطرق إلى إستراتيجية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة مرتبطة بالتحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي مما أوجد تفرد للدراسة الحالية في البحث في هذين الجانبين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينة الدراسة والأدوات التي استخدمتها الباحثة والتي تم إعدادها، والطرق المتبعة في التحقق من صدقها وثباتها. كما يتضمن هذا الفصل وصفا للمادة التعليمية المبنية وفق نظرية الذكاءات المتعددة، بالإضافة إلى وصف إجراءات الدراسة وتصميمها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الأساسي الدارسين في المدارس التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الفصل الدراسي الأول عام ٢٠١١- ٢٠١٢، والبالغ عددها (٥٩) مدرسة ، حيث بلغ عدد مدارس الذكور (٢٥) مدرسة، ضمت (١٤٣٣٣) طالباً، في حين بلغ عدد مدارس الإناث (٣٤) مدرسة، ضمت (١٧٤٩٨) طالبة. والجدول رقم (١) يبين توزيع مجتمع الدراسة.

الجدول ١. توزيع مجتمع الدراسة

المدرسة	عدد المدارس	عدد الطلاب
ذكور	٢٥	١٤٣٣٣
إناث	٣٤	١٧٤٩٨
المجموع	٥٩	٣١٨٣١

أفراد الدراسة:

تم اختيار أفراد الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي من مدارس الذكور والإناث التابعة لمديرية تربية عمان الثانية، للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢م، حيث تم اختيار مدرستين بطريقة قصدية لقربها من سكن الباحثة وسهولة إشرافها ومتابعتها لتنفيذ الدراسة، إحداهما للذكور وأخرى للإناث، وبالطريقة العشوائية تم اختيار الشعب من كل مدرسة، وتم استخدام التعيين العشوائي لتحديد المجموعات التجريبية والضابطة، بحيث تمثل شعبة المجموعة التجريبية، والشعبة الأخرى تمثل المجموعة الضابطة من كل مدرسة، ووقع الاختيار على مدرسة الذكور (ابن طفيل الأساسية للبنين)، ومدرسة الإناث (أم طفيل الثانوية المختلطة للبنات)، وبلغ عدد الطلبة

الذين تم اختيارهم من المدرستين (١٢٤) طالباً وطالبة، موزعين على المجموعتين: التجريبية والضابطة، هذا وتعرضت المجموعة التجريبية لتدريس مادة اللغة العربية باستخدام الإستراتيجية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١١-٢٠١٢م، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ودرس الشعبتين المعلم نفسه. والجدول رقم (٢) يبين توزيع الطلبة على المجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول ٢. توزيع أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة وفق الجنس وعدد الطلبة

المجموعة	الجنس	العدد
التجريبية	ذكور	٣٢
	إناث	٣٠
الضابطة	ذكور	٣٣
	إناث	٢٩
المجموع		١٢٤

أدوات الدراسة:

تم تطبيق الأدوات الآتية على أفراد الدراسة الحالية، وهي:

أولاً: الاختبار التحصيلي، وطبق قبلياً وبعدياً، ملحق رقم (٢).

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)، وطبق قبلياً وبعدياً، ملحق رقم (٥).

أولاً: الاختبار التحصيلي:

أعدّت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل اللغوي، كما هو مبين في ملحق رقم (٢)، وذلك وفق الخطوات التالية:

- تحليل المحتوى، ومن ثم تحديد النتاجات التعلميّة المتوقع تحقيقها معتمداً على دليل المعلم المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث اللغة العربية، وتم تغطية جميع عناصر المادة التعليمية للوحدة الثانية والثالثة، وفق عدد الحصص المحددة من قبل وزارة التربية والتعليم.
- إعداد جدول المواصفات بناء على محتوى المادة موضوع الدراسة، كما هو مبين في الملحق رقم (٣).
- تمّ صياغة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد في ضوء جدول المواصفات حيث احتوت كلّ فقرة على أربعة بدائل، واحدة منها صحيحة بناء على مفتاح الإجابة، كما هو مبين

في ملحق رقم (٢)، بحيث يأخذ الطالب علامة واحدة على كلّ سؤال إن اختار البديل الصحيح، أو صفرا إن لم يختر البديل الصحيح، علما بأن فقرات الاختبار هي (٣٠) فقرة. وعليه فإن أعلى علامة يحصل عليها الطالب في الاختبار (٣٠) علامة، وأقل علامة صفر.

- طبّق الاختبار على مجموعتي الدراسة قبل البدء بالتجربة (الاختبار القبلي) للتأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة. وبعد الانتهاء من الدراسة طبّق الاختبار البعدي لمعرفة الفروق في التحصيل اللغوي بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية.

صدق الاختبار التحصيلي:

قامت الباحثة بعرض الاختبار التحصيلي بصورته المبدئية المكون من (٣٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في الجامعات الأردنية في مجال اللغة العربية والمناهج والتدريس والقياس والتقويم وعلم النفس، وكذلك مجموعة من المشرفين والمعلمين المختصين باللغة العربية، كما هو مبين في ملحق رقم (٧) بأسماء المحكمين، حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول ما يرونه مناسباً من إضافة أو حذف أو تعديل، حول فقرات الاختبار التحصيلي، وسلامة الصياغة اللغوية، وقد أبدوا ملاحظاتهم حول الاختبار التحصيلي ومن أبرزها: إعادة صياغة بعض الفقرات لتناسب مستوى الطلبة، وإعادة صياغة بعض الفقرات لتناسب الهدف، وشطب بعض الفقرات، وإضافة فقرات أخرى بديلة، وتغيير بعض البدائل من أجل تمويه أفضل مع مراعاة معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة، وحذفت (٦) فقرات أجمع أغلبية المحكمين على حذفها، وقد قامت الباحثة بتعديل الاختبار بناء على توجيهات المحكمين وملاحظاتهم، وبذلك أصبح عدد فقرات الاختبار التحصيلي (٣٠) فقرة بصورته النهائية ملحق رقم (٢).

ثبات الاختبار التحصيلي:

للتأكد من ثبات الاختبار تمّ تطبيقه بصورته النهائية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث اللغة العربية في إحدى المدارس التابعة لمديرية تربية عمان الثانية (مدرسة أبن عباس الأساسية للبنين)، وأعيد الاختبار ذاته مرّه أخرى بعد أسبوعين على أفراد العينة نفسها والبالغة (٣٢) طالباً. وبعد رصد استجابات الطلبة على فقرات الاختبار, حسب الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا), وقد بلغت قيمة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للاختبار التحصيلي (٠،٧٥), وهذه القيمة تعد مرتفعة لاغراض الدراسة.

فاعلية فقرات الاختبار التحصيلي:

تم إجراء التحليل الإحصائي للاختبار عن طريق حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة عددها (٣٢) طالباً قبل إجراء الدراسة.

وكان عدد الفقرات للاختبار التحصيلي (٣٦) وبعد التحليل الإحصائي للاختبار التحصيلي وتطبيق معامل الصعوبة ومعامل التمييز تم إلغاء (٦) فقرات لعدم ملاءمتها، وفي ضوء ما تقدم تم إعادة ترتيب الفقرات، وأصبح عدد فقرات الاختبار التحصيلي بصورته النهائية (٣٠) فقرة.

وتم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار، حيث تراوحت قيم معاملات الصعوبة للاختبار بين (٠,٤٦٧ - ٠,٨٣٣)، أما قيم معاملات التمييز فتراوحت بين (٠,٤٠٦ - ٠,٧٤٢). والملحق رقم (٤) يبين ذلك.

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ):

تم تعديل اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) ليتناسب مع الوحدات المستهدفة في هذه الدراسة، فالدراسة الحالية تتطلب اختباراً لقياس التفكير الإبداعي لدى الطلبة عينة الدراسة؛ لأنها تهدف إلى الكشف عن أثر إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في وحدتين من كتاب اللغة العربية، فقد تم الالتزام بعدد من نشاطات الاختبار والمهارات التي يقيسها (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، حيث اشتمل اختبار التفكير الإبداعي المستخدم في الدراسة على ستة أنشطة، يطلق على كل منها اختبار فرعي وهي: (توجيه الأسئلة – تخمين الأسباب – تخمين النتائج – تحسين الإنتاج – الاستعمالات غير الشائعة – افترض أن .....)، يشار إلى أن النشاط السادس هو الاحتمالات غير المألوفة وقد ألغي هذا النشاط من قبل تورانس عام ١٩٩٣. وتم منح الطالب ٨ دقائق لتنفيذ كل اختبار وتم الاعتماد في ذلك على دراسة (المساعيد، ٢٠٠٥).

صدق اختبار التفكير الإبداعي:

تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال اللغة العربية وعلم النفس والقياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وبعض المشرفين والمعلمين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم على الاختبار،

حيث تم إجراء التعديلات والأخذ بملاحظات السادة المحكمين والوصول إلى الصورة النهائية للاختبار والملحق رقم (٧) يبين ذلك.

ثبات اختبار التفكير الإبداعي:

للتأكد من ثبات اختبار التفكير الإبداعي تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل بعد من ابعاد المقياس وتراوحت القيم ما بين (٠،٧٢-٠،٨٤) وللمقياس ككل (مقياس التفكير الإبداعي) بلغ معامل الثبات (٠،٩٠) والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول ٠٣ معاملات ثبات الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) مقياس التفكير الإبداعي

البعد	معاملات الثبات الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
الطلاقة	٠،٨٤
المرونة	٠،٧٢
الأصالة	٠،٧٨
المقياس ككل	٠،٩٠

كما تم حساب معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل فقرة بالبُعد الذي تنتمي إليه وتراوحت قيمة ما بين (٠،٢٢-٠،٧٦) وبالمقياس ككل وتراوحت قيمة ما بين (٠،٢٤-٠،٧٢)، والملحق رقم (٦) يبين ذلك.

تصحيح الاختبار*

تم تصحيح الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- يحصل الطالب المفحوص على العلامة الكلية للاختبار الإبداعي من خلال جمع العلامات الكلية للمهارات الثلاث (الطلاقة والمرونة والأصالة).

العلامة الكلية للاختبار الإبداعي= العلامة الكلية **للطلاقة + العلامة الكلية للمرونة + العلامة الكلية للأصالة.**

---

* تم الاعتماد على طريقة التصحيح الموجودة في دراسة المساعيد (٢٠٠٥).

- العلامة الكلية للطلاقة تحسب من مجموع الدرجات الفرعية للطلاقة وتحسب العلامة الفرعية للطلاقة من مجموع الاستجابات التي استجاب لها الطالب المفحوص على النشاط الواحد يعني ذلك: مجموع استجابات الطالب المفحوص على النشاط الأول + مجموع استجابات الطالب المفحوص على النشاط الثاني + مجموع استجابات الطالب المفحوص على النشاط الثالث + مجموع استجابات الطالب المفحوص على النشاط الرابع + مجموع استجابات الطالب المفحوص على النشاط الخامس + مجموع استجابات الطالب المفحوص على النشاط السادس= العلامة الفرعية للطلاقة، حيث تم إعطاء علامة واحدة لكل استجابة يقدمها الطالب.

- العلامة الكلية للمرونة تحسب من مجموع الدرجات الفرعية للمرونة وتحسب العلامة الفرعية للمرونة من مجموع الاستجابات التي استجاب لها الطالب المفحوص عن النشاط الواحد أذ يعطى درجة واحدة لكل فئة استجابات (أي يتم تحديد درجة المرونة الفرعية للمرونة بعدد الفئات التي تتوزع عليها استجابات الطلبة المفحوصين).

- العلامة الكلية للأصالة تحسب من عدد الاستجابات النادرة وغير الشائعة بين استجابات الطلبة المفحوصين وتسمى درجة الشيوع، بالشيوع الإحصائي ويعبر عنه بالنسبة المئوية لتكرار الاستجابة .

- تم تحديد فئات الاستجابات التي تتكرر بالنسب التالية:

أ- عند أقل من (١%) من الطلبة يعطي إجابة أو أكثر يعطى ٥ علامات، مثال طالب أورد استجابتين تكررت الاستجابتان عند أقل من (١%) من أفراد الدراسة المفحوصين يأخذ (٥) علامات.

ب- عند الفئة من ١% - أقل من ٢% من الطلبة يأخذ ٤ علامات.

ج- من ٢% - أقل من ٣% من الطلبة يأخذ ٣ علامات.

د- من ٣% - أقل من ٤% من الطلبة يأخذ ٢ علامتين.

هـ - من ٤% - أقل من ٥% من الطلبة يأخذ علامة.

و- عند ٥% وأكثر من الطلبة يأخذ صفر.

الاستراتيجيّة المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة:

أعدت الباحثة الاستراتيجيّة المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، بعد الإطلاع على الأدب التربوي السابق المرتبط بنظرية الذكاءات المتعددة، وآراء هوارد جاردنر Gardener؛ (حسين، ٢٠٠٣؛ جابر، ٢٠٠٣؛ الحيلة، ٢٠٠١):

الاستراتيجيّة المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة:

أولاً: الافتراضات والأسس التي يقوم عليها إعداد المادة التعليمية

١. كل شخص يمتلك سبعة ذكاءات بنسب متفاوتة.
٢. إن الطلبة يختلفون في قدراتهم و ميولهم وكذلك في ذكاءاتهم وإن على المدرسة أن تقدم المنهج أو المحتوى الدراسي بقوالب تتناسب مع هذه القدرات والمهارات والذكاءات.
٣. تعمل الذكاءات في العادة بشكل متناسب وبطرق متعددة.
٤. هناك العديد من الوسائل والاستراتيجيات ليكون المتعلم ذكيا ضمن فئة معينة.

ثانياً: إعداد الاستراتيجية المبنية وفق نظرية الذكاءات المتعددة

- مراجعة الأدب النظري من بحوث ودراسات سابقة تناولت استخدام إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس بشكل عام وفي تدريس اللغة العربية بشكل خاص الدمخ (٢٠٠٦)، العنيزات (٢٠٠٦)، عدوي (٢٠٠٦).
- اختيار وحدتين دراسيتين من وحدات الصف السادس الأساسي في مبحث اللغة العربية للفصل الدراسي الاول، وهما الوحدة الثانية (تأملات رمضانية)، والوحدة الثالثة (البتراء المدينة الوردية).
- إعداد المادة التعليمية التي تتضمن إعادة صياغة محتوى الوحدتين الثانية والثالثة من مبحث اللغة العربية للصف السادس على شكل أنشطة وتدريبات، تناسب استراتيجيات التدريس المحددة في نظرية الذكاءات المتعددة لكل نوع من أنواع الذكاءات السبعة.
- من الأسس والخصائص التي اتصفت بها المادة التعليمية، تلبية احتياجات الطلبة في جانبي التحصيل اللغوي، وملاءمته لطبيعة الموضوع وإمكانية تنفيذه، وقد اتصفت المادة التعليمية بالواقعية وإمكانية التنفيذ حيث جاء محتواها ملبياً ومناسباً لمستوى طلبة الصف السادس الأساسي.

- تدريب كلٍ من المعلمين على استراتيجيات التدريس الخاصة بالذكاءات المتعددة من خلال اللقاءات المتعددة من قبل الباحثة والمعلمين، وتزويدهم بدليل المعلم المعد في جزئه الأول لتعريفهم بنظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجياتها.
- المتابعة المستمرة من قبل الباحثة في أثناء عملية التطبيق ومناقشة وحل كل المشاكل التي تعترض عملية التطبيق.

ثالثاً: الوسائل المستخدمة في الإستراتيجية المبنية وفق نظرية الذكاءات المتعددة

- كتاب ودليل المعلم لغتنا العربية الجزء الأول للصف السادس الأساسي.
- قاعة تدريسية مناسبة.
- القرطاسية الكافية للطلبة في أثناء عملية التطبيق.
- استخدام الحاسوب التعليمي و المكتبة المدرسية.

رابعاً: أساليب التقويم

- التقييم التكويني (البنائي) الذي يتم في أثناء عملية التطبيق سواء في الحصة الواحدة أو بين الحصة والأخرى، حيث تتم عملية ملاحظة نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطلبة والعمل على تصويبها من خلال تقديم التغذية الراجعة اللازمة والفورية.
- التقييم الختامي: اختبار التحصيل اللغوي للمقارنة بين النتائج للاختبار القبلي مع الاختبار البعدي.

خامساً: صدق المادة التعليمية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة:

لغرض التحقق من ملاءمة المادة التعليمية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة للأهداف التي وضع من أجل تحقيقها، فقد تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص (أساتذة في المناهج وطرق التدريس، ومتخصصين في اللغة العربية، ومشرفين تربويين ومعلمين من ذوي الخبرة والكفاية) ملحق (٧) بهدف التأكد من:

- الصياغة اللغوية واللفظية للنتاجات التعليمية من حيث الوضوح والسلامة.
- شمول المادة التعليمية للمحتوى التعليمي الموجود في الكتاب المدرسي.
- الدقة العلمية في صياغة المادة التعليمية.
- الدقة والوضوح في الأنشطة المتضمنة في المادة التعليمية.
- مدى الانسجام ما بين النشاط ونوع الذكاء المستهدف.

وقد تم جمع آراء المحكمين واقتراحاتهم وإجراء التعديلات المقترحة، وبالتالي فقد تحقق الصدق الظاهري والمنطقي لمحتوى المادة التعليمية، أنظر إلى الملحق (١) المادة التعليمية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة بصورتها النهائية.

الفئة المستهدفة من الدراسة:

طلبة الصف السادس الأساسي الدارسين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في عمان الثانية في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م.

زمن تطبيق الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في الفترة الواقعة بين ٢٠/٩ /٢٠١١–٢٠/١٠/٢٠١١م، بواقع (٢٨) حصة موزعة على سبع حصص دراسية في الأسبوع، وتطبيق الاختبارين: اختبار التحصيل اللغوي القبلي والبعدي، واختبار التفكير الإبداعي القبلي والبعدي.

إجراءات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم تطبيق مجموعة من الإجراءات التي يمكن تلخيصها بما يلي:

١- تحديد الهدف من الدراسة: حيث هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيات التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي.

٢- إعداد المادة التعليمية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة.

٣- إعداد أدوات الدراسة (اختبار التفكير الإبداعي المعدل، اختبار التحصيل اللغوي).

٤- عرض المادة التعليمية وأدوات الدراسة على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة للتأكد من صدقها.

٥- تم الحصول على الكتب الرسمية لتسهيل مهمة الباحثة موجه من الجامعة الأردنية إلى مديرية التربية والتعليم في عمان الثانية، لتطبيق الدراسة. (أنظر ملحق رقم ٨)

٦- تم الحصول على كتاب لتسهيل مهمة الباحثة من مديرية التربية والتعليم في عمان الثانية والموجه للمدارس المستهدفة لتطبيق الدراسة. (أنظر ملحق رقم ٨)

٧- تدريب المعلمين المتعاونين لتدريس المجموعة التجريبية، حيث تم تعريفهم بنظرية الذكاءات المتعددة وتدريبهم على كيفية تنفيذ المادة التعليمية، وتوضيح آلية استخدام الوسائل والأساليب والأنشطة وأوراق العمل.

٨- البدء بتنفيذ المادة التعليمية، حيث تم التطبيق في الفترة الواقعة بين ٢٠-٩-٢٠١١/ ٢٠-١٠-٢٠١١م.

٩- تم حساب معاملات الثبات لأدوات الدراسة (اختبار التفكير الإبداعي، التحصيل اللغوي)، بتطبيقه على عينة استطلاعية.

١٠- تحديد مجموعتي الدراسة: بعد تحديد مجتمع الدراسة وأفرادها، قام الباحث بتقسيم أفراد الدارسة، إلى مجموعة تجريبية (ذكور، إناث)، تم تدريسهم باستخدام المادة التعليمية، ومجموعة ضابطة (ذكور، إناث) تم تدريسهم باستخدام الطريقة الاعتيادية.

١١- قامت الباحثة بعقد الاختبارات القبلية والبعدية بنفسها وبالتعاون مع المعلمين المدرسين للمجموعتين التجريبية والضابطة .

١٢- بعد الإنتهاء من تطبيق المادة التعليمية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، تم البدء بتطبيق أدوات الدراسة (اختبار التحصيل اللغوي واختبار التفكير الإبداعي) على مجموعتي الدراسة.

١٣- تم تصحيح إجابات الطلبة على اختبار التحصيل اللغوي من قبل الباحثة، أما اختبار التفكير الإبداعي فقد تم تصحيحه بالتعاون مع الدكتور مصطفى الهيلات، وتم معالجتها إحصائياً.

١٤- استخلاص النتائج وعرضها، تمهيداً لمناقشتها والخروج بالتوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغير المستقل

- استراتيجيّة التدريس، ولها مستويان:

أ. الاستراتيجيّة المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة.

ب. الاستراتيجيّة الاعتيادية.

- الجنس: وله مستويان:

أ. ذكور

ب. إناث

ثانياً: المتغيرات التابعة: ولها مستويان:

أ. التحصيل اللغوي

ب. التفكير الإبداعي

تصميم الدراسة:

G1 : O1 O2 X O1 O2

G2 : O1 O2 O1 O2

G1 : المجموعة التجريبية

G2 : المجموعة الضابطة

O1 : اختبار التحصيل اللغوي

O2: مقياس مهارات التفكير الإبداعي (اختبار التفكير الإبداعي)

X : الاستراتيجيّة المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن اسئلة الدراسة، استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمقارنة بين اداء الطلبة على اختبار التحصيل اللغوي, واختبار التفكير الابداعي,القبلي والبعدي.
- تحليل التباين المصاحب (Two Way ANCOVA)، للإجابة عن اسئلة الدراسة.
- وقد تم إدخال البيانات للحاسوب وتحليلها بوساطة البرنامج الإحصائي (SPSS).

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، وفيما يلي عرضاً لها وفقاً لسؤاليّ الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والثاني:

نص السؤال الأول على ما يأتي: "هل يختلف التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف السادس الأساسي باختلاف إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، والإستراتيجية الاعتيادية)؟. واشتقت منه الفرضية الصفرية التي تنص على:

لا يُوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند (α=٠,٠٥) في التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والإستراتيجية الاعتيادية).

ونص السؤال الثاني على ما يأتي: هل هناك أثر في التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس؟. واشتقت منه الفرضية الصفرية التي تنص على:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند (α=٠,٠٥) في التحصيل اللغوي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يُعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس.

وللإجابة عن هذين السؤالين ومن ثم اختبار الفرضيتين الصفريتين: الأولى والثانية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل اللغوي القبلي والبعدي وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والإستراتيجية الاعتيادية) والجنس (ذكر، وأنثى)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٤).

الجدول ٤ـ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل اللغوي القبلي والبعدي وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التدريس والجنس

الجنس	الإحصاءات الوصفية	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
		الضابطة	التجريبية	المجموع	الضابطة	التجريبية	المجموع
الذكور	العدد	٣٣	٣٢	٦٥	٣٣	٣٢	٦٥
	المتوسط الحسابي	٥,٥٨	٦,٢٢	٥,٨٩	١٦,٢٧	٢٤,٢٨	٢٠,٢٢
	الانحراف المعياري	١,٩٢	٢,١٨	٢,٠٦	٤,٤٣	٣,٢٥	٥,٥٩
الإناث	العدد	٢٩	٣٠	٥٩	٢٩	٣٠	٥٩
	المتوسط الحسابي	٧,٢١	٧,٠٣	٧,١٢	١٧,٦٩	٢٤,٧٣	٢١,٢٧
	الانحراف المعياري	١,٧٨	١,٧١	١,٧٣	٥,٠٦	٣,٣٠	٥,٥١
المجموع	العدد	٦٢	٦٢	١٢٤	٦٢	٦٢	١٢٤
	المتوسط الحسابي	٦,٣٤	٦,٦١	٦,٤٨	١٦,٩٤	٢٤,٥٠	٢٠,٧٢
	الانحراف المعياري	٢,٠٢	١,٩٩	٢,٠٠	٤,٧٥	٣,٢٥	٥,٥٥

يتبين من الجدول (٤) وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التحصيل اللغوي القبلي في المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد كان المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة (٦,٣٤) علامة، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فقد بلغ (٦,٦١) علامة؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (٠,٢٧). كما يتضح وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على اختبار التحصيل اللغوي القبلي، فقد كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (٥,٨٩) علامة، أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث فقد بلغ (٧,٢١) علامة؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (١,٢٣). وقد تم ضبط (حذف) هذه الفروق إحصائياً باستخدام تحليل التباين المصاحب (2-Way ANCOVA).

ويظهر الجدول (٤) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التحصيل اللغوي البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي كان (١٦,٩٤) علامة بانحراف معياري (٤,٧٥)، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فقد بلغ (٢٤,٥٠) علامة بانحراف معياري (٣,٢٥)؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (٧,٥٦). كما يتضح وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على اختبار

التحصيل اللغوي البعدي؛ فقد كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (٢٠,٢٢) علامة بانحراف معياري (٥,٥٩)، أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث فقد بلغ (٢١,٢٧) علامة بانحراف معياري (٥,٥١)؛ أي ان هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (١,٠٥).

ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية لفروق في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل اللغوي البعدي وفقاً لمتغير إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والإستراتيجية الاعتيادية)، والتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء الطلبة على الاختبار القبلي، تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي المصاحب (2–Way ANCOVA) عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٥).

الجدول ٥. نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل اللغوي البعدي وفقاً لمتغيري إستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (القبلي)	٠,٢٧٧	١	٠,٢٧٧	٠,٠١٧	٠,٨٩٨	%٠,٠١
إستراتيجية التدريس	١٧٤٧,٣٠٢	١	١٧٤٧,٣٠٢	١٠٤,٦٥٥	٠,٠٠٠	%٤٦,٧٩
الجنس	٢٦,٠٦١	١	٢٦,٠٦١	١,٥٦١	٠,٢١٤	%١,٢٩
إستراتيجية التدريس × الجنس	٧,٤١٨	١	٧,٤١٨	٠,٤٤٤	٠,٥٠٦	%٠,٣٧
الخطأ	١٩٨٦,٨١١	١١٩	١٦,٦٩٦			
الكلي	٣٧٦٧,٨٦٨	١٢٣				

تُظهر النتائج في الجدول (٥) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التحصيل اللغوي البعدي في المجموعتين: التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة) والضابطة (والتي درست باستخدام الإستراتيجية الاعتيادية)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (١٠٤,٦٥٥)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٠٠) كما يشير الجدول (٨) إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٢١٤) بين متوسط علامات الطلبة على

اختبار التحصيل اللغوي البعدي في المجموعتين (الذكور والإناث)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (١,٥٦١)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٢١٤)، في حين تظهر النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات علامات الطلبة على اختبار التحصيل اللغوي البعدي تبعاً للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (٠,٤٤٤)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٥٠٦). ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات علامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل اللغوي البعدي، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة وذلك لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٦).

الجدول ٦. المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل اللغوي البعدي بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية	٢٤,٥١	٠,٥١
الضابطة	١٦,٩٨	٠,٥٢

تشير نتائج المتوسطات الحسابية المعدّلة (الجدول ٦) لعلامات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل اللغوي البعدي، بعد عزل أثر الأداء على اختبار التحصيل اللغوي القبلي إلا أن الفروق البعدية كانت لصالح المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة)، اذ حصلت على متوسط حسابي معدّل بلغ (٢٤,٥١) علامة وهو أعلى بدلالة إحصائية من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة والتي درست باستخدام الإستراتيجية الاعتيادية البالغ (١٦,٩٨).

ولإيجاد فاعلية الإستراتيجية، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد أنه يساوي (٤٦,٧٩%): وهذا يعني أن إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة تفسر حوالي (٤٦,٧٩%) من التباين في التحصيل اللغوي لدى الطلبة، بينما الباقي من التباين (٥٣,٢١%) غير مفسّر ويرجع إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والرابع

نص السؤال الثالث على ما يأتي: "هل يختلف التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي باختلاف إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، والإستراتيجية الاعتيادية)؟. واشتقت منه الفرضية الصفرية التي تنص على:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند (α=٠,٠٥) في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى إلى إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والإستراتيجية الاعتيادية).

ونص السؤال الرابع على ما يأتي: هل هناك أثر في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس؟. واشتقت منه الفرضية الصفرية التي تنص على:

- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند (α=٠,٠٥) في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي يُعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس.

وللإجابة عن هذين السؤالين ومن ثم اختبار الفرضيتين الصفريتين: الأولى والثانية،تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي القبلي والبعدي وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والإستراتيجية الاعتيادية) والجنس (ذكر، وأنثى)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٧).

الجدول ٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد عينة الدراسة على اختبار التفكير الإبداعي القبلي والبعدي وفقاً لمتغيري: إستراتيجية التدريس والجنس

الجنس	الإحصاءات الوصفية	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		
		الضابطة	التجريبية	المجموع	الضابطة	التجريبية	المجموع
الذكور	العدد	٣٣	٣٢	٦٥	٣٣	٣٢	٦٥
	المتوسط الحسابي	٢٥,٧٦	٢٥,٨٨	٢٥,٨٢	٢٨,٣٣	٥٣,٨٤	٤٠,٨٩
	الانحراف المعياري	٤,٢٠	٥,٦٣	٤,٩١	٥,٦٨	٥,٨٥	١٤,٠٧
الإناث	العدد	٢٩	٣٠	٥٩	٢٩	٣٠	٥٩
	المتوسط الحسابي	٢٦,٥٥	٢٧,٦٠	٢٧,٠٨	٢٩,٦٦	٥٥,٤٣	٤٢,٧٦
	الانحراف المعياري	٤,٤٨	٤,٨٧	٤,٦٨	٥,٣٨	٥,٤٩	١٤,٠٧
المجموع	العدد	٦٢	٢٦	١٢٤	٦٢	٦٢	١٢٤
	المتوسط الحسابي	٢٦,١٣	٢٦,٧١	٢٦,٤٢	٢٨,٩٥	٥٤,٦١	٤١,٧٨
	الانحراف المعياري	٤,٣٢	٥,٣١	٤,٨٣	٥,٥٤	٥,٦٩	١٤,٠٤

يتبين من الجدول (٧) وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي القبلي في المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد كان المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة (٢٦,١٣) علامة، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فقد بلغ (٢٦,٧١) علامة؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (٠,٥٨). كما يتضح وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على اختبار التفكير الإبداعي القبلي، فقد كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (٢٥,٨٢) علامة، أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث فقد بلغ (٢٧,٠٨) علامة؛ أي ان هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (١,٢٦). وقد تم ضبط (حذف) هذه الفروق إحصائياً باستخدام تحليل التباين المصاحب (2–Way ANCOVA).

ويظهر الجدول (٧) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تشير النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي كان (٢٨,٩٥) علامة بانحراف معياري (٥,٥٤)، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فقد بلغ (٥٤,٦١) علامة بانحراف معياري (٥,٦٩)؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين مقداره (٢٥,٦٦). كما يتضح وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على اختبار التفكير الإبداعي البعدي؛ فقد كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (٥٣,٨٤) علامة بانحراف معياري (٥,٨٥)، أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث فقد بلغ (٥٥,٤٣) علامة بانحراف معياري (٥,٤٩)؛ أي ان هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (١,٥٩).

ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية لفروق في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي وفقاً لمتغير إستراتيجية التدريس (إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والإستراتيجية الاعتيادية)، والتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء الطلبة على الاختبار القبلي، تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثاني المصاحب (2–Way ANCOVA) عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٨).

الجدول ٨. نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لعلامات الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي وفقاً لمتغيري إستراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (القبلي)	١,٨٩٢	١	١,٨٩٢	٠,٠٦٠	٠,٨٠٨	%٠,٠٥
إستراتيجية التدريس	٢٠٢٣٣,٤٤٥	١	٢٠٢٣٣,٤٤٥	٦٣٧,٣٨٧	٠,٠٠٠	%٨٤,٢٧
الجنس	٦١,٥٢٧	١	٦١,٥٢٧	١,٩٣٨	٠,١٦٦	%١,٦٠
إستراتيجية التدريس × الجنس	٠,٤٥٧	١	٠,٤٥٧	٠,٠١٤	٠,٩٠٥	%٠,٠١
الخطأ	٣٧٧٧,٥٧٨	١١٩	٣١,٧٤٤			
الكلي	٢٤٠٧٤,٨٩٩	١٢٣				

تظهر النتائج في الجدول (٨) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي في المجموعتين: التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة) والضابطة (والتي درست باستخدام الإستراتيجية الاعتيادية)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (٦٣٧,٣٨٧)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٠٠)، كما يشير الجدول (١١) إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,١٦٦) بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي في المجموعتين (الذكور والإناث)، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (١,٩٣٨)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,١٦٦)، في حين تظهر النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات علامات الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي تبعاً للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (٠,٠١٤)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٩٠٥).

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات علامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة وذلك لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما في الجدول (٩).

الجدول ٩. المتوسطات الحسابية المعدّلة لعلامات الطلبة في المجمعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبلي

المجموعة	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري
التجريبية	٥٤,٦٣	٠,٧٢
الضابطة	٢٩,٠٠	٠,٧١

تشير النتائج المتوسطات الحسابية المعدّلة الجدول (٩) لعلامات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التفكير الإبداعي البعدي، بعد عزل أثر الأداء على اختبار التفكير الإبداعي القبلي إلى أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة)، اذ حصلت على متوسط حسابي معدّل بلغ (٥٤,٦٣) علامة وهو أعلى بدلالة إحصائية من المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة والتي درست باستخدام الإستراتيجية الاعتيادية البالغ (٢٩,٠٠).

ولإيجاد فاعلية الإستراتيجية، تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع ايتا Eta Square، فقد وجد أنه يساوي (٨٤,٢٧%) وهذا يعني أن إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة تفسر حوالي (٨٤,٢٧%) من التباين في التفكير الإبداعي لدى الطلبة، بينما الباقي من التباين (١٥,٧٣%) غير مفسّر ويرجع إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

حاولت هذه الدراسة استقصاء أثر تدريس اللغة العربية باستخدام إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وبالتحديد سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي والتفكير الابداعي لدى طلبة الصف السادس الاساسي في عمان؟

وتفرع عن السؤال الرئيس أربعة أسئلة فرعية وأربع فرضيات صفرية.

ولجمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة، تم إعداد اختبار التحصيل اللغوي، واختبار التفكير الابداعي لمحتوى الوحدة الثانية والثالثة من كتاب اللغة العربية للصف السادس. وتم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (١٢٤) طالبا وطالبة في مدرستي: إناث أم طفيل الثانوية للبنات وذكور أبن طفيل الأساسية للبنين، وزعوا على أربع مجموعات؛ تجريبية ذكور، وتجريبية إناث، وضابطة ذكور، وضابطة إناث. ولمعالجة البيانات المتجمعة تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي (2-Way ANCOVA) على كل من متغيرات الدراسة: التحصيل اللغوي، والتفكير الابداعي عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، وذلك في ضوء الاختبارات القبلية والبعدية التي تم تطبيقها، وفيما يلي مناقشة النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني:

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التحصيل اللغوي لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا مواضيع الوحدة الثانية والثالثة من خلال إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، وبين متوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة الذين درسوا الموضوعات نفسها وفق الإستراتيجية الاعتيادية لصالح أفراد المجموعة التجريبية ؛وقد عبرت هذه النتيجة عن وجود أثر لإستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي، ويمكن تفسير هذه النتيجة على النحو الآتي:

إذا كان دور المعلم يقتصر في الطريقة التقليدية على تلقين المعلومات فإن دوره في ضوء استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة يختلف كثيراً، فهو ينتقل من ذكاء إلى آخر، وربما يجمع بين عدد من أشكال الذكاءات المتعددة بطرق يراها ذات فائدة للطلبة فهو يقضي جزءًا من الوقت

في مناقشة الطلبة (ذكاء لغوي)، ويعطيهم وقتاً للعمل في مجموعات (ذكاء شخصي خارجي)، ويعطيهم وقتاً للتفكير وحدهم (ذكاء شخصي داخلي)، ويطلب منهم الرسم على اللوح، والتعيين على الخريطة (ذكاء مكاني- بصري)، ويطلب منهم تلحين قصيدة أو غناءها أو تأليف أغنية عن موضوع اخذوه (ذكاء موسيقى)، ويطلب منهم تمثيل بعض الأدوار، أو تحويل بعض المواضيع إلى مبحث تمثيلي (ذكاء حركي)، وهو يطلب منهم حساب بعض العمليات أو التصنيف في فئاتٍ أو التفكير في وضع الحلول المنطقية لمشكلة ما (ذكاء منطقي رياضي)، إضافة إلى ما تتطلبه استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة من مناقشة بين المعلم والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين مع بعضهم البعض من جهة أخرى، والربط المستمر بين الاستراتيجيات المختلفة، مع توفير المناخ المناسب لاحتكاك الأفكار، وتقبل جميع الأفكار المطروحة من الطلاب كل ذلك يؤدي إلى زيادة قدرة الطلبة على تغيير الصورة الذهنية التي ينظرون من خلالها إلى حل مشكلات محددة، وبالتالي فهي تؤدي إلى تنمية التفكير والفهم لديهم وبالتالي زيادة التحصيل.

كما وفرت إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة الفرص للمعلم للتنويع في الطرائق والإجراءات في التعليم، كما ساهمت في توفير البيئة الملائمة للتعلم النشط المتمركز حول الطالب، والذي يحقق مبادئ النظرية البنائية في التعلم؛ ففي إطار هذه الإستراتيجية تم تقديم المعرفة للطلبة باستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، وتستجيب للتنوع والفروق لدى الطلبة، حيث أدت إلى انخراط الطلبة الحقيقي في عملية التعلم، وزيادة مسؤوليتهم عن تعلمهم بما يحقق التعلم ذا المعنى. ومما يدعم ذلك ما أشار إليه (عدوي، ٢٠٠٨) من أنه عند تطبيق استراتيجيات الذكاءات المتعددة في النشاطات اليومية، فإنّ الطلبة أصبحوا أكثر مشاركة وانخراطاً بالتعلم، ولديهم قدرة أكبر على حفظ المعلومات وفهمها والاحتفاظ بها.

هذا بالاضافة إلى تنوع استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، وتنوع الأنشطة والتدريبات، وممارسة أشكال متنوعة من التعلم اللغوي، قراءةً وكتابة واستماعًا، وتوفير فرص المشاركة الفعلية اللغوية للطلبة في مواقف التدريس، مما أتاح الفرصة لجميع الطلبة على اختلاف نوع الذكاء من المشاركة، وإظهار ما لديهم من إمكانات، وذلك بسبب استخدام استرتيجيات تتناسب مع كل ذكاء.

ويمكن تفسير ذلك استناداً إلى حقيقة أن التدريس باستخدام استراتيجيات وأساليب نظرية الذكاءات المتعددة يقوم على جوانب ونواحي القوة لدى الطالب، ويعمل على استثمار وتوظيف هذه الجوانب في علاج نواحي الضعف أو القصور لديه، وذلك لأن النظرية تقدم العديد من

استراتيجيات وأساليب التدريس التي تتناسب مع طبيعة الذكاء الذي يُعَدُّ موطن القوة لدى الطالب يتميز به عن غيره؛ وما يميز نظرية الذكاءات المتعددة أنها تقدم مدى واسعاً من النشاطات والأساليب المتعددة التي تمثل وتعبِّر عن كل ذكاء على حده مما يتيح للطالب فرصة اكتساب المعرفة والتعلم بطرق ومداخل متعددة تتناسب وتنسجم مع ما لديه من إمكانيات وقدرات، وكذلك فإن التعدد في أساليب تقديم المعلومة الواحدة بعدة طرائق يبعد الملل ويكسر الروتين الذي اعتاده الطلبة في تعلمهم المواضيع الدراسية المتعددة، الأمر الذي ينعكس على دافعية الطالب وحماسه للمادة التعليمية، وبالتالي تغيير نظرته حول ذاته، وتنمية قدراته على الاحتفاظ بالمعرفة واستدعائها وتذكرها واستيعابها، وبالتالي لن يكون هنالك طفل يترك في الخلف لعدم وجود أسلوب تعليمي يناسب قدراته وميوله كما عبر عنه أرمسترونج (Armstrong, 2003) وبيرمان وايفانز (Burman & Evans, 2003) .

كذلك توفر نظرية الذكاءات المتعددة من خلال أساليبها واستراتيجياتها بيئة تعليمية نشطة تتمركز حول الفرد وتعلمه بطريقه فردية تتناسب مع قدراته وإمكانياته المختلفة من خلال ما يسمى بتذويت التعليم؛ أي جعل التعلم فردياً وذاتياً (Individualized Learning) مما يؤدي إلى زيادة دافعية الطالب للتعلم وانخراطه في الأنشطة التعليمية وزيادة المدة التي يقضيها في التعلم والاستمتاع بذلك، كما أظهرت نتائج دراسة بيتسي وكورنيل (Betsy & Cornwell, 2001) وذلك لأن الطالب إذا شعر بالارتياح والاستمتاع بما يقوم بتعلمه كان هنالك احتمالٌ أكبر لتحقيق الأهداف المنشودة.

لقد ساهمت المادة التعليمية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة بتحقيق مشاركة فاعلة للطلبة بغض النظر عن قدراتهم وطاقاتهم، وجعلت التعلم متمركزاً حول المتعلم مما شجعهم على تعلم مفردات محتوى المادة التعليمية وتحقيق نتائج جيدة في الاختبار التحصيلي جراء استمتاعهم واندماجهم بعملية التعلم، وقيامهم بإجراء معالجات ذهنية للمحتوى التعليمي للمادة التعليمية بإشكال مختلفة، تتفق وأنواع الذكاءات المتعددة، وهذا يتفق مع دراسة (عثامنة،٢٠٠٥)، و(الدمخ،٢٠٠٦)، و(عنيزات،٢٠٠٦)، حيث أكدت التطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة دورها في تحسين مستويات التحصيل لدى الطلبة، وتتفق مع دراسة هالي (Haley,2001)، التي بينت أن الطلبة أظهروا استجابات إيجابية للاستراتيجيات التدريسية القائمة على الذكاءات المتعددة، المستخدمة في صفوفهم، وتركت أثراً ايجابياً على دافعيتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي حاولت اختبار أثر استخدام إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل لدى الطلبة كما في دراسة (الدمخ، ٢٠٠٦)، ودراسة (الوحيدي، ٢٠٠٨)، ودراسة (عدوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (العنيزات، ٢٠٠٨). فقد أشارت دراسة (الدمخ، ٢٠٠٦) إلى أن استخدام الأنشطة المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة أتاحت بيئة غنية توفر الفرص للطلبة للمشاركة الأكبر، وزادت من فاعليتهم الذاتية وتقودهم إلى كسب المعلومات والاحتفاظ بها بشكل أكبر. واشارت دراسة (الوحيدي، ٢٠٠٨) إلى أن استخدام استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة يزيد من تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لأنها تفسح المجال أمام الطلبة لاستخدام ذكاءاتهم بطرق عدة مما يساعدهم على استيعاب وفهم ما يجري حولهم من خبرات. أما (العنيزات،٢٠٠٧) فقد استخدمت برنامجاً تعليمياً قائماً على نظرية الذكاءات المتعددة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الرابع والخامس والسادس، وقياس أثر هذا البرنامج في تحسين مهارات القراءة والكتابة لديهم، وأشارت إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة مفيدة جداً للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلمية، حيث أصبح الطلبة أكثر ثقة بمهاراتهم وقدراتهم ووظفوا هذه المهارات في أثناء تعلمهم في غرفة الصف، وساعد الطلبة في تحسين مهارات القراءة والكتابة.

وأظهرت نتائج تحليل الدراسة أن حجم التأثيروالتباين المفسّر لتوظيف إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل اللغوي يساوي (٤٧%)، وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية تفسر حوالي (٤٧%) من التباين بين الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، وأن (٥٣%) من التباين يعود إلى عوامل أخرى، قد يكون من بينها العوامل الأخرى التي تناولتها الدراسة كالجنس، وكذلك هناك عوامل أخرى غير مفسرة ًقد يرجع بعضها إلى عوامل غير معروفة أو غير مدروسة ضمن هذه الدراسة، وأخرى تعود إلى عوامل غير مسيطر عليها.

كما تبين من خلال تحليل نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين أداء الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية الذين درسوا مواضيع الوحدة الثانية والثالثة من خلال إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، وبين أداء الطالبات الإناث في المجموعة التجريبية اللواتي درسن نفس المواضيع من خلال نفس الإستراتيجية. مما يعني عدم وجود تفاعل بين الإستراتيجية والجنس، وهذا يؤكد جوانب القوة في إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، مما يعني انها تفيد الذكور والإناث معا بغض النظر عن جنسيهما؛ وهذا يعني تشابه أفراد المجموعتين في أنواع الذكاءات السائدة إلى حد

كبير، وقد تم أخذ أنواع الذكاءات السبعة في أثناء تصميم المادة التعليمية، أي أن إستراتيجية التدريس راعت إلى حد كبير أنواع الذكاءات المتعددة السائدة دون تحيز، ومع افتراض التشابه في الخلفية والظروف لكلتا المجموعتين، فإنه من المتوقع أن تحدث الإستراتيجية أثراً متماثلاً في المجموعتين.

ومما يدعم ذلك ما أشار إليه جاردنر (1993) Gardner وهو أن كل فرد يستطيع أن يطور ذكاءه بأبعاده المختلفة إلى أعلى مستوى ممكن إذا تم توفير التشجيع والتعليم المناسبين، وأن كل شخص يمتلك عدداً من الذكاءات، وبدرجات متفاوتة من فرد إلى أخر، ولذا يتعلم الطلبة إذا كان التعلم مناسباً لما يمتلكونه من ذكاءات، وهذا ما جعل البرنامج يؤثر في المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً بدون فروق.

كما يمكن أن يُعزى ذلك أيضاً إلى التشابه بين الذكور والإناث في امتلاكهم خبراتٍ تعليمية سابقة، وتساوي فرص الاشتراك في التعلم من خلال أنواع الذكاءات المتعددة، وتوفير فرص تعلم مستمرة للموارد البشرية للمتعلمين تناسب جميع المتعلمين، وتحفز الفرد المتعلم نحو الإنجاز ومما ساعد على تحقيق ذلك إبراز المحتوى لمهام تتوافق مع قدرات الطلبة ذكوراً وإناثاً وهذا معناه أن المادة التعليمية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة قد نشطت ذكاءات جميع الطلبة وقدمت رعاية حقيقية لمكامن الإبداع والتميز لدى المتعلمين حسب قدراتهم وطاقاتهم، وكذلك فإن استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة التي تم توفيرها للمادة التعليمية قد مكنت جميع الطلبة من ممارسة أدوار فاعلة في تعلم الوحدتين الثانية والثالثة، وهذا ساهم في مرورهم بجميع خبرات المحتوى التعليمي، وذلك من شأنه تفعيل أدوار جميع الطلبة ذكوراً وإناثاً وليس فقط من هُم أمام المعلم أو من يرفعون أيديهم طلباً للمشاركة وذلك يتفق مع جاردنر(Gardner,1999) حينما أكد تركيز الذكاءات المتعددة على عمل المتعلم وما يقوم به من إنتاجية وأداء.

وهذه النتيجة، تتفق مع النتيجة التي توصلت إليها كل من الدمخ (٢٠٠٦) والعنيزات (٢٠٠٧) إذ أشارت الدمخ والعنيزات في دراستهما إلى عدم وجود أثر في تحصيل الطلبة يعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة والجنس، وفسرت ذلك من خلال التشابه في خلفية كل الذكور والإناث. وهذه النتيجة اختلفت مع النتيجة التي توصلت إليها الوحيدي (٢٠٠٨)، من حيث التفاعل بين الإستراتيجية والجنس، حيث أشارت إلى وجود

فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل يعزى إلى أثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس لصالح الطالبات.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الثالث والرابع

أظهرت نتائج تحليل السؤال الثالث ان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى لدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسط علامات الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي في المجموعة التجريبية الذين درسوا مواضيع الوحدة الثانية والثالثة من خلال إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، وبين اداء الطلبة في المجموعة الضابطة الذين درسوا الموضوعات نفسها وفق الإستراتيجية الاعتيادية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وقد عبرت هذه النتيجة عن وجود أثر لإستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التفكير الابداعي لدى الطلبة، ويمكن تفسير هذه النتيجة على النحو الاتي:

تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات المعرفية التي جاءت لتلبي ميل المعلمين إلى مساعدة الطلاب على تطوير استراتيجيات للتفكير، فهي تزود المعلمين بإطار منطقي للمهارات المعرفية التي يمتلكها الطلاب، ولكنها تختلف في نظرتها لبعض المفاهيم المعرفية، كحل المشكلات والتفكير الإبداعي، فعندما يسعى المعلمون إلى مساعدة الطلاب على التفكير بفعالية أكثر عند قيامهم بمعالجة المشكلات التعلمية، فإنهم ولسوء الحظ يركزون عند تدريب الطلاب على التفكير الإبداعي وحل المشكلات، على نمطين من أنماط الذكاء فقط هما الذكاء المنطقي/ الرياضي والذكاء اللغوي. في حين أن نظرية الذكاءات المتعددة قد تعدت هذا المنظور الضيق حين افترضت أن هناك عدداً من الأنماط الذكائية والقدرات العقلية والتي يمتلكها كافة الطلبة بنسب مختلفة، وأن التركيز على نمطين فقط يحد من تطوير قدرات الطلاب ذوي أنماط الذكاء الأخرى، واعتبرت أن كل نمط من أنماط الذكاء قدرة معرفية يمكن أن تتضمن استراتيجيات محددة للتفكير الإبداعي ولحل المشكلات. وإن نظرية جاردنر تؤكد على ضرورة تزويد الطلاب بفرص تعلم تشجعهم على استخدام كافة الأنماط الذكائية لديهم على اختلاف مستوياتها ولأقصى طاقة ممكنة (Spencer, 1998). وهذا ما قامت به هذه الدراسة من التركيز على الاستراتيجيات المتنوعة للذكاءات السبعة، مما أدى إلى التأثير في أداء الطلبة على اختبار التفكير الابداعي.

إنّ الدور الذي تعطيه استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة للطالب، وما تعطيه معظم الوقت للعمل الجماعي مما أعطى الطلبة القدرة على توليد أكبر عدد من الأفكار وساعدهم على استمطار أكبر عدد من الإجابات وساهم في تنمية الطلاقة لدى المجموعة التجريبية مقارنة

بالمجموعة الضابطة. كما ساعدت هذه الاستراتيجيات، في المجموعة التجريبية، على تقبل أعمال الطلبة وإسهاماتهم ومشاركاتهم دون إصدار أحكام تقيمية عليها ولا سيما التي تكون سلبية؛ مما ساعد على توفير الارتياح النفسي، والابتعاد عن القلق والخوف الذي يعتبر عائقاً أمام الحصول تفكير إبداعي عند الطلبة.

إن استراتيجيات الذكاءات المتعددة وفرت الفرص المناسبة لاستفادة الطلبة في المواقف التعليمية، فكل طالب يُعَدُّ مشاركاً في عملية التعلم، وربما تكون هذه المشاركة أكثر مما هو موجود في الطريقة التقليدية، كما أن المناقشات التي تتم داخل المجموعات التعاونية قد تتيح الفرصة لنقد بعض الآراء التي يقدمها الطلبة، وتقويم أعمالهم وقراءة بعض تلك الأعمال قد يفيد الطلبة في اكتساب خبرات جديدة لا توفرها الطريقة التقليدية. كما أن التفاعل المباشر وجهاً لوجه بين الطلبة قد يكون مساعداً في تعزيز مبدأ التكامل في الحصول على المعلومات والمفاهيم وتقديمها إلى أفراد المجموعة واستفادة الطلبة من الإجراءات التي تم بها إعداد المادة التعليمية المبنية على استراتيجيات الذكاءات المتعددة، بحيث ساعدت تلك الإجراءات الطلبة في الوصول إلى النتائج المرجوة في تعلمهم بأنفسهم من خلال المشاركة الفاعلة في التعلم، وفي هذه الإجراءات مناقشة عدة أفكار، والاستماع إلى أفكار عديدة من الطلبة المشاركين في النشاطات المختلفة وإبداء التعليقات والنقد والردود، والتغذية الراجعة للأفكار المطروحة، وقد تكون تلك الإجراءات قد أسهمت في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وبذلك ظهر ارتفاع أدائهم على أداء الطلبة في المجموعة التقليدية.

هذا بالاضافة الى طريقة تنظيم المادة الدراسية وتسلسلها، وتقديمها للطلبة بعدة استراتجيات وطرائق تناسب الطلبة، واعتماد مبدأ التنظيم خلال عملية التعلم مثل تخصيص جزء معين لكل طالب في المجموعة ليدلي برأيه مما يتيح له الفرصة ليثبت ذاته وقدراته، كل ذلك دفعه للتفكير في القضايا المطروحة خلال عملية التعلم وهذا ما اكد عليه زيتون (١٩٨٧) أن عملية تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى الطلبة لابد لها من الإعداد المسبق، والاهتمام الكبير، في كيفية جعل الطلبة يتعلمون المهارات الأساسية للابداع، والتركيز على ذلك، من خلال إعداد المواد الدراسية المقدمة للطلبة بطرق تنمي التفكير الإبداعي لديهم، وعدم التركيز على الجانب التلقيني.

كذلك شعور الطلبة بالثقة بالنفس، والرغبة في المشاركة في تنفيذ الأنشطة وأوراق العمل، وإبداء الآراء بطريقة تقوم على التفكير في القضايا المطروحة بعمق بدلاً من استعراض تلك الأفكار فقط، مما يزيد من استخدام التفكير بطرق متعددة ومختلفة، وهذا قد لا يتوافر في الطريقة التقليدية في التدريس كون بعض الاستراتيجيات المستخدمة في هذه الدراسة، من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة بالنسبة للطلبة، لذلك لاقت حماسة وإقبالاً جيدين عليها واهتماماً بها، وهذه الأمور أدت إلى زيادة أداء الطلبة على اختبار التفكير الإبداعي.

كما أن تمركز استراتيجيات الذكاءات المتعددة على الطالب بحيث جعلته المحور الرئيس الذي تدور عليه عملية التعلم، قد يكون أثر في المتعلم وأثار دافعيته ونشاطه، مما جعل التعلم بالنسبة لديه متعة، وهذا أدى إلى زيادة اهتمامه بالتعليم، كما وفرت للطلبة فرصاً إيجابية ومواقف يتفاعل معها الطلبة، أو يشاركون فيها بنشاط وحيوية، ولا يستقبلون المعلومات فقط، مما ساعد أيضا في احتفاظ الطلبة بالتعلم لفترة أطول بهذه الإستراتيجية.

إن إستراتيجية الذكاءات المتعددة تقوم في الأساس على إعمال العقل والتفكير في المفاهيم والمعلومات، وهذه الطريقة تعطي الطالب مجالاً واسعاً وخبرة في تعلم كيفية تجاوز الحفظ الصمّي للمعلومات، بل يتجاوز ذلك إلى التفكير، وهذا التفكير ينتقل مع الطلبة مع كل درس أو مفهوم جديد، ولذلك فهو يتعامل مع المفاهيم بالتفكير وليس بالحفظ، فاستراتيجيات الذكاءات المتعددة هي التي دربته على التفكير ولذلك يستخدمه في كل موقف، وبذلك يكون أثر التعلم أطول من مجرد الحفظ للمعلومات، وهذا ساعد على أن يكون أداء المجموعة التجريبية أفضل على اختبار التفكير الإبداعي.

كما أشار فيشر (1997) Fisher إلى أن استخدام المعلمين للذكاءات المتعددة يوجد بيئات تعلم وتعليم تمكن الطلبة كافة من التعلم بشكل أفضل. هذا وأشار هور (2002) Hoer إلى أن الطلاب في بيئة الذكاءات المتعددة يتعلمون بشكل أفضل، والمعلمون يصبحون أكثر إبداعا ويمكن خلق العديد من الفرص، إذ تساعد الذكاءات المتعددة المعلم في أن يخلق أدوات تعليمية متعددة تتواءم مع احتياجات الطلبة، وهي تساعد بشكل خاص الطلبة الذين يعانون من محدودية التحصيل العلمي والدافعية، وعندما تدمج هذه النظرية في الغرفة الصفية، فإنه يمكن أن ينجحوا ويتقدموا في تحصيلهم (Stanford,2003).

قدمت إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة صورة مغايرة للغرفة الصفية وما تم داخلها من أنشطة، حيث ركزت على الشمولية في جوانب التعلم، فقد اعتبرت المتعلم كلاً متكاملاً وجب العمل على تنميته من جميع جوانبه، سواء أكان الجانب المعرفي، أو الجانب الانفعالي، أو الجانب الأدائي الحركي، وفيما يتعلق بأركان العملية التعليمية التعلمية، فقد لاحظت الباحثة من خلال متابعتها لبعض الحصص أن هناك تفاعلاً واضحاً بين المعلم والمتعلم، بل إن هناك شراكة حقيقية بينهما تشكل منظومة تعليمية تعلمية، تحفز التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي حاولت اختبار التفكير الابداعي لدى الطلبة كما في دراسة بني ياسين (٢٠٠٥)، وابو جادو (٢٠٠٣)، والقضاة والرواشدة (٢٠٠١)، عثامنة (٢٠٠٥)، اشتيه (٢٠٠٢)، السلخي (٢٠٠٤). هذا واختلفت نتائج الدراسة مع النتيجة التي توصل اليها الذيابات (٢٠٠١).

وأظهرت نتائج تحليل الدراسة أنّ حجم التأثيروالتباين المفسر لتوظيف إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة على التفكير الإبداعي يساوي (٨٤%)، وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية تفسر حوالي (٨٤%) من التباين بين الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا مؤشر على أن فاعلية إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير الابداعي تعتبر جيدة بشكل عام، في حين أن حوالي (١٦%) من التباين يعود إلى عوامل اخرى غير مفسرة، ويرجع بعضها إلى عوامل غير معروفة أو غير مدروسة ضمن هذه الدراسة، وأخرى تعود إلى عوامل غير مسيطر عليها. وفي حدود ما اطلعت عليه الباحثة من دراسات، تم العثور على دراسة واحدة في مبحث الجغرافية عثامنة (٢٠٠٥) حيث أجرى دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيه التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية في الأردن، ولم يتم العثور على دراسات استخدمت استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة في اللغة العربية وأثرها على التفكير الابداعي لدى الطلبة.

كما تبين من خلال تحليل نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين أداء الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية الذين درسوا مواضيع الوحدة الثانية والثالثة من خلال إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، وبين أداء الطالبات الإناث في المجموعة التجريبية اللواتي درسن نفس المواضيع من خلال نفس الإستراتيجية. مما يعني عدم وجود تفاعل بين الإستراتيجية والجنس، وهذا يؤكد جوانب القوة في

إستراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التفكير الابداعي للطلبة الذكور والإناث معا بغض النظر عن جنسيهما، وهذا يعني تشابه أفراد المجموعتين في أنواع الذكاءات السائدة إلى حد كبير، وقد تم أخذ أنواع الذكاءات السبعة في أثناء تصميم المادة التعليمية، أي أن إستراتيجية التدريس راعت إلى حد كبير أنواع الذكاءات المتعددة السائدة دون تحيز، ومع افتراض التشابه في الخلفية والظروف لكلتا المجموعتين، فإنه من المتوقع أن تحدث الإستراتيجية أثراً متماثلاً في المجموعتين.

كما يمكن أن يُعزى ذلك أيضا إلى التشابه بين الذكور والإناث في امتلاكهم خبرات تعليمية سابقة، وتَساوي فرص الاشتراك في التعلم من خلال أنواع الذكاءات المتعددة، وتوفير فرص تعلم مستمرة للموارد البشرية للمتعلمين تناسب جميع المتعلمين، وتحفّز الفرد المتعلم نحو الإنجاز ومما ساعد على تحقيق ذلك إبراز المحتوى لمهام تتوافق مع قدرات الطلبة ذكوراً وإناثاً وهذا معناه أن المادة التعليمية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة قد نشّطت ذكاءات جميع الطلبة وقدمت رعاية حقيقية لمكامن الإبداع والتميز لدى المتعلمين حسب قدراتهم وطاقاتهم، وكذلك فإن استراتيجيات تدريس الذكاءات المتعددة التي تم توفيرها للمادة التعليمية قد مكّنت جميع الطلبة من ممارسة أدوار فاعلة في تعلم الوحدتين الثانية والثالثة، وهذا ساهم في مرورهم بجميع خبرات المحتوى التعليمي، وذلك من شأنه تفعيل أدوار جميع الطلبة ذكوراً وإناثاً وليس فقط مَن هُم أمام المعلم أو مَن يرفعون أيديهم طلباً للمشاركة وذلك يتفق مع جاردنر Gardner (1999) حينما أكد تركيز الذكاءات المتعددة على أن المادة التعليمية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، تتضمن استراتيجيات تتناسب مع الذكاءات المتعددة الموظفة، من مناقشة بين المعلم والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، والربط المستمر بين الاستراتيجيات المختلفة، مع توفير المُناخ المناسب، لاحتكاك الأفكار، وتقبل جميع الأفكار المطروحة من الطلبة (ذكوراً وإناثا)، كل ذلك يؤدي إلى زيادة قدرة الطلبة على إعطاء عدد متنوع من الاستنتاجات، وزيادة قدرتهم على التفكير الإبداعي.

وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصل اليها كل من أبو جادو (٢٠٠٣)، اشتيه (٢٠٠٢)، القضاة والرواشدة (٢٠٠١)، حيث توصل كل منهم الى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس في التفكير الإبداعي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحثة توصي بالآتي:

- تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في المواقف الصفية.
- أن يتم تطوير المناهج الحالية بحيث تتضمن أنشطة تعليمية تتناسب مع نظرية الذكاءات المتعددة لكي يتمكن كل طالب من الاستفادة من النشاط الذي يوافق ذكاءه وتنمى قدراته ومواهبه الخاصة.
- تضمين مناهج اللغة العربية وكتبها نماذج لدروس تقوم على استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة ليفيد منها المعلمون في تدريسهم.
- تأكيد أهتمام القائمين على مناهج اللغة العربية، وتأليف الكتب المدرسية، بتضمينها برامج تساعد على تدريب الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الابداعي واستخدامه.
- إجراء دراسات مماثلة على مستويات عمرية وصفية مختلفة، لمعرفة تأثير برامج تعليمية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، في تنمية أنواع مختلفة من مهارات التفكير.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي (٢٠٠٥). **التدريس الإبداعي وتعليم التفكير**. القاهرة: عالم الكتب.
- إبراهيم، معتز وبلعاوي، برهان (٢٠٠٧). **فن التدريس وطرائقه العامة**. عمان: دار حنين للنشر.
- الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين (٢٠٠٠). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- البدور، عدنان (٢٠٠٤). **أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلاب الصف السابع الأساسي**. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- بني ياسين، طارق (٢٠٠٥). **أثر تعليم مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية على القدرات الإبداعية والتحصيل عند الثالث الإبتدائي في عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- اشتيه، ضرار (٢٠٠٢). **استخدام مهارات التفكير الإبداعي في تدريس مادة اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس بمحافظة نابلس وأثره في تحصيلهم ومقدرتهم على حل المشكلات اللغوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس- فلسطين.
- جابر، جابر (٢٠٠٣). **الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أبو جادو، صالح (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- جاردنر، هاورد (٢٠٠٤). **أطر العقل، نظرية الذكاءات المتعددة**. ترجمة الجيوسي، محمد بلال، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج، (الكتاب الأصلي منشور عام ١٩٩٣)،
- الجراجرة، عمر (٢٠٠٨). **أثر استراتيجيه قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى المرحلة الأساسية في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- جروان، فتحي (٢٠٠٢). **أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم**. الأردن: دار الفكر.

- جروان، فتحي (٢٠٠٤). **الموهبة والتفوق والإبداع**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- الحايك، أمنة (٢٠٠٥). **بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- حبيب، عبد الكريم (٢٠٠٥). **تنمية الإبداع داخل الفصل الدراسي في القرن الحادي والعشرين**. القاهرة: دار الفكر.

- حسين، محمد (٢٠٠٣أ). **تربويات المخ البشري**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- حسين، محمد (٢٠٠٣ب). **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- حسين، محمد (٢٠٠٥). **مدخلك إلى نظرية الذكاءات المتعددة**. عمان: دار الكتاب الجامعي، غزة- فلسطين.

- حسين، محمد (٢٠٠٦). **مدرسة الذكاءات المتعددة**. عمان: دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر.

- الحلاق، علي (٢٠٠٥). **أثر استريجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد والتعبيري لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.** أطروحة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

- حواشين، زيدان وحواشين، مفيد (١٩٩٨). **تعليم الأطفال الموهوبين**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- الحيلة، محمد (٢٠٠١). أثر الأنشطة الفنية في التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة التاسيسية. **مجلة مركز البحوث التربوية**، ١٩، ١٦١-١٩٢.

- خريشة، علي (٢٠٠١). مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم. **مجلة مركز البحوث التربوية**، ١٩، ١٣-٤٦.

- خضير، رائد (١٩٩٨). **أسباب ظاهرة الضعف اللغوي عند طلاب المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة اربد.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

- الدمخ، مليحة (٢٠٠٦). **بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

- الذيابات، محمد (٢٠٠١). **أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلبة الصف العاشر الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الروسان، فاروق (١٩٩٦). **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة.** الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- الروسان، فاروق (٢٠٠١). **دراسات وبحوث في التربية الخاصة.** الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- الزيادات، ماهر (٢٠٠٣). **أثر استخدام إستراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافيا.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

- زيتون، عايش (١٩٨٧). **تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم.** عمان: جمعية المطابع الوطنية.

- السلخي، محمود (٢٠٠٤). **أثر برنامج قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الأساسية في التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوه.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- صبحي، تيسير (١٩٩٢). **الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة.** عمان: دار التنوير العلمي.

- طافش، محمود (٢٠٠٤). **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية.** عمان: دار الفرقان.

- الطيطي ، محمد (٢٠٠١). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**. عمان: دار المسيرة.

- العبداللات، أسماء (٢٠٠٠). **أثر البرنامج التدريبي لأدوات التفكير والانتباه المباشر على التفكير الإبداعي كقدرات وسمات إبداعية لدى من طالبات الصف الأول الثانوي في كل من الفرعين الأدبي والعلمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- عثامنة، محسن (٢٠٠٥)، **أثر استخدام كل من استراتيجيات نظرية الذكاء المتعدد وإستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافيا في الأردن**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

- العثمان، بسام (١٩٩٩). **مدى امتلاك طلبة الصف العاشر الأساسي لمهارات التعبير الكتابي في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

- أبو عجمية، محمد (٢٠٠٤)، **واقع منهاج اللغة العربية للصف الثامن في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة في منطقة جنوب الضفة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، نابلس- فلسطين.

- عدوي، عزمي (٢٠٠٨). **أثر حقيبة تعليمية قائمة على أساس الذكاءات المتعددة تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربية في مدارس الرواد بعمان**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

- العمران، جيهان (٢٠٠٦). الذكاءات المتعددة للطلبة البحرينيين في المرحلة الجامعية وفقا للنوع والتخصص: هل الطالب المناسب في التخصص المناسب؟ **مجلة كلية العلوم التربوية والنفسية**، مج٧، ع ٣.

- العمرية، صلاح الدين (٢٠٠٥). **التفكير الإبداعي**. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- العنيزات، صباح (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

- عوض، أمل (٢٠٠٩). **أثر إستراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في فهم المفاهيم الفيزيائية والاتجاهات العلمية والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الأساسية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

- القضاة، باسل والرواشدة، إبراهيم (٢٠٠١). **أثر طريقة التعلم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- قطامي، نايفة (٢٠٠١). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- مجيد، سوسن (٢٠٠٩). **تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- المساعيد، صالح (٢٠٠٥). **أثر برنامج تعليمي قائم على تآلف الأشتات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في التربية الإسلامية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- النجاحي، فوزية (٢٠٠٥)، **الاتجاهات الحديثة في تنمية التفكير والإبداع: كيف يفكر طفلك.** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- نوفل، محمد (٢٠٠٧). **الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق.** عمان: دار المسيرة.

- هويمل، عمر (٢٠٠٢). **مدى تركيز اللغة العربية المقررة على طلبة الصف الأول ثانوي (الأدبي) على تنمية التفكير عند الطلبة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

- الوحيدي، ميسون (٢٠٠٨). **أثر إستراتيجية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي ومهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Al Ballhan, E (2006). **Multiple Intelligences Styles in Relation to Improved Reading Academic Performance in Kuwaiti Middle School**, Middle East Studies, Kuwait University (on line). Available: http//search.epnet.com/login.aspx.
- Altman, William, S (2000). **Creativity and Academic Success,** Dissertation Abstracts International. 59(10), P.373.
- Armstrong (1994). **Multiple Intelligence in The Classroom. Alexandria: Association for supervision and Curriculum Development**. Arbor. Michigan USA .
- Armstrong, T (2003). **Multiple Intelligences in the Classroom. Alexandria**: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Bilgin, Elmas Koken (2006). **The Effect of Multiple Intelligences Based Instruction on Ninth Grades Chemistry Achievement and Attitudes Toward Chemistry**, Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Botelho, M (2003). **A Multiple Intelligence Theory in english Teaching:** An Analysis of Textbook, Materials and teacher perceptions. Unpublished Master thesis, OHIO University.
- Burman, T & Evans, D. (2003). **Improving reading skills through-Multiple Intelligences and Parental Involvement** (on line) Available: http//search.epnet.com/login.aspx?direct=true & db= eric & an=ED478518.
- Campbell, B & Campbell, L (1999). **Teaching & learning through multiple intelligence** (online).Available:file://www. eric.edu.gov.com 2009, from:

- Cornwell, B (2001). **Will Awareness of Their Own Intelligence Profiles help my student become more independent learners** (online) Available: file://www.eric.edu .gov.com

- Costazo, M (2001). **How Can Teacher and Student Working Collaboratively to Identify the Student Strongest Intelligence Through MI Based Assessment and Classroom Activities and Use the Understanding of These Intelligence to Guide the Learning Process**, Boston: National Center for the Study (ERIC Document Reproduction Service NO ED 453386).

- Currie, K. (2003). A Multiple Intelligence Theory and the Esl Classroom- Preliminary Consideration. **The Internet Test Journal,** Vol. ix, No.4.

- Fisher, E (1997). **Across Case Survey of Research Based on Howard Gardeners Theory of Multiple Intelligences. Dissertation Abstracts International**. 58/11: 4171.

- Furnham, A. & Akande, A (2004). African Parents Estimates of Their Own Children's Multiple Intelligence. **Current Psychology: Developmental, Learning, Personality، Social**, Vol.22 (4): 281.

- Gardner, H.(1993). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence**. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1999). **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences For 21 Century**. New York: Basic Books

- Goodnough, K. (2000). **Exploring Multiple Intelligence's Theory in the Context of Science Education**: An Action Research Approach, Dissertation Abstracts International. 61/06: 2146.

- Haley, M. (2001). **Understanding Learner- Centered Instruction From the Perspective of Multiple Intelligences**, published in July/August 2001 issue of Foreign Language Annals. Available: http//www.gse.gmu.edu./research/mirs.

- Hodge, E (2005). **A Best- Evidence Synthesis of the Relationship of Multiple Intelligences Instruction Approach and Student Achievement Indicators in Secondary School** (on line) Available: http//search .epnet.com/login .asp

- Hodson, D. (1998). **Teaching and Learning Science: Towards a Personalized approach. PA: open**: University press.

- Hoerr, T., (2002). **More About Multiple Intelligence. Early Childhood Today**, Vol.16. Issue4.

- Hoerr, T. R. (1996). **Introducing the Theory of Multiple Intelligence's**. NASSP Bulletin. 80-10.

- Khamis, .M .A . (2005). **The Effect of Multiple- Intelligences-Based Teaching Program on Jordanian Upper Basic Stage Students' Paragraph Writing Ability**, Unpublished doctoral dissertation, University of Graduate College of Educational Studies Amman Arab University for Graduate Studies, Amman.

- Lazear, D. (1992). **Teaching for Multiple Intelligence.** Phaidelta Kappa. Bloomington.

- Lazear, D, Nicholls, S. & Shallhon, J.(1998). **Mindscapes: Teaching for Multiple Intelligence Toronto, Canada**: on. Tario secondary school teachers federation.

- Lee, Young Ju.(2004). **Effect of Divergent Thinking/ in Striation on Tourane Performances**. The University of Tennessee, Knoxville, htto:\\etd.utk.\2004\ lee youngju.pdf.

- Lori, Ali A. (2005). Multiple Intelligences: A Comparative Study between The Preferences of Males and Females. **Social Behavior and Personality**, 33(1), 77-88.

- Nozzi, Ronald (1997). **A Multiple Intelligence Approach. Momentum Journal**. V28. N2.April-MAY.

- Spencer, Brenda. (May 1998). Demonstrating Knowledge: the Use of Presentations in the College Classroom. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**. May 98, VO1.41 Issue8, p658،9p3charts.

- Stanford, P. (2003). Multiple Intelligence for Every Classroom. **Intervention in School and Clinic**, 39 (2), 80–85.

- Torrance, E. (1966). **Torrance Tests of Creative Thinking: Norms. Techmical Manual Verbal Tests, Forms A and B, Figural**. Tests, forms A and B. Princeton، New Jersey: Personnel Press, Inc.

- Torrance, E. (1969). **Guiding Creative Talent. Englwood**: Cliffs N.S. Prentice Hall. INC.

- Torrance, E.P. (1962). **Guiding Creative Talent, Newjersey**: Prentice- Hall, inc. Englewood cliffs.

- Vivona, F. (2001). **A Teacher Perception of Motivation Curriculum and Academic Achievement of Gifted Students in Multiple Intelligence's Classes and Gifted Education Programs**, Dissertation Abstracts International. 01/01: 3459.

- Xiaoxia Ai. (1999). Creativity and Academic Achievement: An Investigation of Gender Differences. **Creativity Research Journal**, Vo1.12, No.4, P.329-337.

- Yuen, M. & Furnham, A. (2005). **Sex Differences In Self-Estimation of Multiple Intelligences among Hong Kong Chinese Adolescents. High Ability Studies,** Vol. 16 (2): PP.187-199.

الملاحق

ملحق ١: المادة التعليمية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة

دليل المعلم

لتنفيذ المادة التعليمية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة

إعداد

يسرى العويمر

إشراف

الأستاذ الدكتور أمين الكخن

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة:

أضع بين يديك هذا الدليل ليكون مرشداً لك في تدريس المادة التعليمية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة لمبحث اللغة العربية، للصف السادس الأساسي وقد أشتمل الدليل على:

١. التعريف بنظرية الذكاءات المتعددة.

٢. الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة.

٣. استراتيجيات التدريس الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة.

٤. الأهداف العامة لإستراتيجية التدريس وفق الذكاءات المتعددة.

٥. محتويات مذكرات إستراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

٦. الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها في تدريس اللغة العربية.

٧. الوسائل التعليمية.

٨. الأنشطة التعليمية.

٩. أساليب التقويم.

الإطار العام للمادة التعليمية

أولاً: التعريف بنظرية الذكاءات المتعددة

١. مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة:

تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات المعرفية الحديثة والمتميزة، حيث كان أول ظهور لها في نهاية القرن الماضي في العام (١٩٨٣) على يد "هيوارد جاردنر" (H. Gardner) الأستاذ في جامعة "هارفارد" (Harvard)، عندما طرح نظريته لأول مرة في كتابه الأطر الذهنية (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences)، والذي وضح فيها الأسس والمبادئ التي تقوم عليها نظريته، واستعرض فيه الأنماط الذكائية التي تمثل القدرات الذهنية التي يمتلكها كافة الطلبة دون تمييز، وذلك بعد أن ناقش الاتجاهات التربوية التي سبقته وحدد الفروق بين نظريته – الذكاءات المتعددة – وبين تلك الاتجاهات. ثم قام "توماس آرمسترونج" (Thomas Armstrong) بتوظيف مبادئ هذه النظرية واقتراح استراتيجيات للتعليم مبنية عليها.

لقد جاءت نظرية الذكاءات المتعددة بافتراضات جديدة تعارض فيها وجهة النظر التقليدية، وخاصة في النظر إلى مفهوم الذكاء، حيث نظرت تلك النظريات إلى الذكاء على أنه قدرة محددة يمكن قياسها من خلال اختبارات الذكاء المقننة، أما جاردنر فقد استعاض عن ذلك الافتراض واعتبر أن الذكاء هو القدرة عل حل المشكلات، أو القدرة على ابتكار إنتاجية ذات قيمة اجتماعية ضمن السياق والموقف الواقعي لأي مجتمع. (Armstrong، 2003)

- **افتراضات نظرية الذكاء المتعدد:**

إن الأبحاث التي أجراها جاردنر أوصلته إلى افتراضات رئيسة شكلت في مجموعها نظرية الذكاء المتعدد، وهذه الافتراضات هي:

(Armstrong,2003;Christison,1999; Brualdi,1998، مجيد، ٢٠٠٩):

١- يمتلك جميع الطلبة أنماط الذكاء السبعة: تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات المعرفية، حيث تفترض أن كل فرد يمتلك تلك الأنماط الذكائية السبعة ولكن بنسب متفاوتة، وأن تلك الأنماط تعمل بطريقة متفردة في كل فرد، فبعض الطلبة يمتازون بطاقة استخدام عالية لتلك الأنماط والبعض الآخر متوسطة وبعضهم متدنية، وآخرون يوظفون عدداً محدداً منها دون غيرها. وعليه، فكل فرد لديه تركيبة ذهنية خاصة تميزه عن غيره.

٢- أنماط الذكاء السبعة قابلة للتطوير: يعتقد جاردنر أن كل فرد يملك القدرة على تطوير أنماط الذكاء لديه إلى مستوى عال من الإنجاز إذا ما تم إعطاؤه تشجيعاً وتدريباً وأثراء مناسباً، فالتركيبة الذهنية المميزة لكل فرد تمكنه من تطوير تلك الأنماط بطريقة مميزة.

٣- تعمل الأنماط السبعة معاً بطريقة معقدة: لا يوجد في الواقع نمط محدد واحد من أنماط الذكاء يعمل وحده، فالأنماط التسعة تعمل بأسلوب تفاعلي مع بعضها البعض بحيث لا يمكن الفصل بين أثرها أثناء القيام بالعمليات الذهنية. فمثلاً، عند الرغبة في إعداد وجبة ما، فإننا نبدأ بقراءة الوصفة مستخدمين نمط الذكاء اللغوي. فإذا أردنا مضاعفة الكمية نستخدم نمط الذكاء المنطقي/ الرياضي. ثم عند الرغبة في إعداد وجبة ترضي الآخرين نلجأ إلى نمط الذكاء بين الأشخاص. وأخيراً، فالرغبة في إقناع الذات بأن هذه الوجبة مناسبة نستخدم نمط الذكاء بين الشخصي.

٤- هناك عدة طرق يعبر فيها الفرد عن كل نمط من أنماط الذكاء لديه: يعتقد جاردنر أنه ليست هناك مجموعة خصائص محددة يجب أن يمتلكها الفرد كي يعتبر أن لديه نمطاً ذكائياً معيناً، فقد لا يحسن الفرد القراءة ولكنه يمتلك نمط ذكاء لغوي يزوده بالقدرة على قص القصص ببراعة، أو أنه يمتلك حصيلة غنية من المفردات؛ لذا فهناك طرائق عديدة يعبر فيها الفرد عن كل نمط من أنماط الذكاء لديه.

٥- إن أنماط الذكاء تتموضع في مناطق محددة من الدماغ، وتتميز بقدرتها على العمل باستقلالية أو العمل مجتمعة حسب ما يقتضي السياق.

٦- إن أنماط الذكاء هي التي تميز الجنس البشري عن غيره من الكائنات الحية الأخرى.

ثانياً: الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي لها دور كبير في الجانب التربوي حيث أنها ركزت على أمور غفلت عنها النظريات الأخرى، فقد تم إغفال الكثير من المواهب ودفنها بسبب الاعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء، بعكس هذه النظرية التي تساعد على الكشف عن القدرات والفروقات الفردية، كما تساعد بتوجيه كل فرد للوظيفة التي تناسبه والتي تلائم قدراته، ولهذه النظرية أهمية تربوية من عدة جوانب منها:

١- إن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم أعظم إسهاماتها للتربية، باقتراحها أن المدرسين بحاجة إلى توسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات والاستراتيجيات بحيث تتعدى النواحي اللغوية والمنطقية العادية منها، والتي يشيع استخدامها في حجرات الدراسة (جابر، ٢٠٠٣).

٢- تساعد نظرية الذكاءات المتعددة المعلم على توسيع دائرة استراتيجياته التدريسية، ليصل لأكبر عدد من الطلاب على اختلاف ذكائهم، كما أن الطلاب يدركون أنهم بأنفسهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة واحدة عن أي محتوى معين (نوفل، ٢٠٠٧).

٣- تقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذجا للتعلم ليس له قواعد محددة، فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، فنظرية الذكاءات المتعددة تقترح حلولاً يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوئها مناهج جديدة، كما تمدهم بإطار يمكن للمعلمين من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بعدة طرق مختلفة (حسين، ٢٠٠٣ب).

٤- السماح للمعلمين في توسيع أساليب التقييم، ويؤدي هذا الأمر إلى إعطاء الطلاب المزيد من الخيارات لإظهار ما تعلموه وما فهموه، وهذا الأمر يوفر للمعلم وسائل أكثر شمولية مما قد تعلمه الطلاب من مفاهيم ومعارف علمية مختلفة.

٥- جعل التعلم شخصياً، وهذا يؤدي بالطلاب إلى مزيد من الانخراط في التعلم والاستمتاع به، فإذا شعر الطلاب بالارتياح لما يقومون بتعلمه فهناك احتمال أكبر بتحقيق الأهداف المعرفية المنشودة (البدور، ٢٠٠٤).

٦- تقديم المعرفة العلمية من خلال الانتقال من ذكاء إلى آخر، ليتم تنشيط كل ذكاء على حده، وبالتالي يتم تقديمها بأساليب التدريس مع أنماط التعلم المختلفة حتى يتسنى مخاطبة ذكاء كل طالب من المدخل الذي يناسبه (مجيد، ٢٠٠٩).

٧- إمكانية التعرف إلى القدرات العقلية لدى الطلاب بشكل أوسع، فالرسم والموسيقا والتلحين والتقاط الصور وغيرها، كلها أنشطة حيوية تسمح بظهور نماذج وأنماط تربوية وتعليمية جديدة مثلها في ذلك مثل الرياضيات واللغات (حسين، ٢٠٠٣ب).

ثالثاً: استراتيجيات التدريس الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة:

إن وجود الاختلافات بين الطلبة يحتم على المعلمين استخدام طيف واسع من استراتيجيات التدريس لتتلاءم مع الذكاءات المتعددة التي يتمتع بها طلبتهم، وفيما يأتي عرض لبعض استراتيجيات التدريس المناسبة لكل نوع من أنواع الذكاءات (حسين، ٢٠٠٣ب؛ نوفل، ٢٠٠٧؛ مجيد، ٢٠٠٩):

١. **استراتيجيات الذكاء اللغوي**: يُعد الذكاء اللغوي من أسهل أنواع الذكاءات التي يمكن تطوير استراتيجيات تدريس مناسبة له؛ لأن قدراً كبيراً من الاهتمام قد انصرف لتنميته في المدارس وما زال. ومن الاستراتيجيات المناسبة لتنمية الذكاء اللغوي:

- **الحكاية القصصية:** يعد سرد القصص أداة تدريس حيوية، ولهذا كانت موجودة في العالم كله منذ آلاف السنين، وحين تستخدم حكاية القصص في الصف تنسج فيها المفاهيم، والأفكار، والأهداف التعليمية الأساسية، التي تدرس عادة على نحو مباشر للطلاب، ويعد سرد القصص وسيلة فعالة في اللغة العربية.
- **العصف الذهني**: تصور هذه الإستراتيجية التفكير كالسحابة تنتج زخات من الأفكار، ففي أثناء العصف الذهني ينتج الطلبة وابلاً من الأفكار اللفظية، التي يتم جمعها على السبورة، بحيث يتم قبول كافة أفكار الطلبة وعدم إصدار أحكام مسبقة عليها، وفي نهاية جلسة العصف الذهني يتم مناقشة أفكار الطلبة وفق معايير يتفق عليها المعلم والطلبة.
- **كتابة اليوميات**: يحث المعلم الطلبة على كتابة اليوميات الشخصية المتعلقة بتعلم موضوع ما ليبقوا على اتصال مستمر بالكتابة في مجال محدد، مثل تكليف الطلبة بكتابة خطوات التجربة، أو كتابة انفعالاته حول قصة قرأها، ويتم مشاركة المعلم والطالب فيما تم كتابته.
- **التسجيلات الصوتية:** تعتبر التسجيلات الصوتية إستراتيجية فعّالة داخل غرفة الصف، لأنها تساعد الطلبة على التعبير عن قدراتهم اللفظية والتواصل بشكل سليم، ويمكن للمعلمين تدريب الطلبة على توظيف آلة التسجيل في التحضير للدروس كتسجيل الأفكار استعداداً لكتابة موضوع في التعبير.

٢. **استراتيجيات الذكاء الرياضي:** يغلب استخدام التفكير الناقد في مساقات الرياضيات والعلوم، لكن ازدهار التفكير الناقد أدى إلى اقتراح طرائق متعددة للتأثير في العلوم الاجتماعية والإنسانية واللغوية، ومن الاستراتيجيات المناسبة لتنمية هذا الذكاء:

- **الحسابات والكميات**: لا يقتصر استخدام العمليات الحسابية على الرياضيات والعلوم، حيث يمكن استخدامها في موضوعات مختلفة كالعلوم الاجتماعية عند حساب معدل النمو السكاني مثلا، وفي اللغة العربية في استخراج جمع المذكر السالم من نص معين، وعمل جدول وإحصائية ورودها مثلا، وعلى المعلم أن يركز على الدلالة الرقمية للأعداد.
- **التفكير العلمي**: تستند هذه الإستراتيجية على البحث عن الأفكار العلمية في مجالات غير العلوم، وهنالك طرق لنشر التفكير العلمي عبر المنهج التعليمي كله حيث يستطيع الطلبة مثلاً دراسة تأثير الأفكار العلمية الهامة في اللغة العربية، كيف يمكن استخدام التكنولوجيا الحديثة في ترويج السياحة في الأردن مثلاً.

٣. **استراتيجيات الذكاء المكاني**: يقوم على فكرة تمثيل المعلومات للطلبة من خلال أساليب مرئية متنوعة، ومن الاستراتيجيات المناسبة لتطوير هذا الذكاء:

- **التخيل البصري**: وتقوم على ترجمة الموضوع إلى صور ذهنية حيث يطلب المعلم من الطلبة إغلاق أعينهم وتصور ما تم دراسته في الحصة السابقة، حيث يخترع الطلبة لوحاً عقلياً داخلياً يعرضون عليه أي مادة يريدون تذكرها، وعند السؤال عن معلومات محددة يعيدون إلى ذاكرتهم هذا اللوح العقلي.
- **تنبيهات اللون**: الحساسية للألوان هي من سمات الطلبة الذين يتمتعون بالذكاء المكاني، لذا على المعلم أن يشجع الطلبة على استخدام الألوان في تلوين المادة الدراسية وإدخالها إلى غرفة الصف كأداة تعلم، مثل تكليف الطلبة بتلوين الكلمات الجديدة في القصيدة.
- **رسم الفكرة**: وهذه الإستراتيجية تم استخدامها من قبل مشاهير العلماء لتوضيح أفكارهم، وتتضمن أن يطلب المعلم من الطلبة أن يرسموا أفكارهم حول موضوع معين، ولا يتم التأكيد على الدقة والواقعية في الرسم. وهذه يمكن توظيفها من قبل معلمي اللغة العربية مثلاً كأن يكلف المعلم الطلبة برسم صورة تمثل محتوى الدرس.

٤. **إستراتيجية الذكاء الحركي**: تنظر هذه النظرية إلى الطاقة البدنية كعنصر مكمل للذكاء الإنساني. لذا من الأهمية إيجاد طرائق لمساعدة الطلبة على تطوير أجسامهم بما تتضمنه من إمكانات حركية كي يتكامل تعليمهم ويتعمق فهمهم للمادة الدراسية، ويحتفظون بفهم أعمق لما تم تعلمه من مفاهيم ومبادئ في مختلف المواد الدراسية، ومن الاستراتيجيات المناسبة لتنمية هذا الذكاء.

- **مسرح الصف**: تتضمن أنشطة تعليمية تعلمية تتطلب من الطلاب تمثيلاً حركياً للنصوص والمشكلات التي يتعرضون لها في محتوى المناهج الدراسية، كعرض مقطع تمثيلي يظهر من خلاله تناسق حركات الجسد مع الانفعالات عند قراءة قصيدة وطنية مغناة. ففي لعب الأدوار مثلاً يكلف المعلم أحد الطلبة بلعب دور البطل صلاح الدين الأيوبي.
- **التفكير بالأيدي**: وفيه يتم التعلم عن طريق معالجة الأشياء أو صنعها باستخدام الأيدي، فهناك بعض المشاريع التي ترد ضمن المقررات الدراسية والتي يمكن من خلالها توجيه الطلبة لاستخدام أيديهم في التعبير عن أفكارهم، فقد تتطلب وحدة دراسية مثلاً بناء أكواخ أو عمل غابة أو مزرعة في بيئة ريفية.

٥. **إستراتيجية الذكاء الموسيقي**: هناك عدد قليل من القطع الموسيقية التي ارتبطت بالمنهاج الدراسي ومنها تبلورت الدعوة إلى دمج وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية التي تعمل على تحقيق التكامل بين الموسيقا والموارد الدراسية التي يتعامل معها الطلبة. ومن الإستراتيجية المناسبة.

- **الأغاني والأناشيد**: تقوم هذه الإستراتيجية على وضع أي محتوى تعليمي يرغب المعلم في تعليمه للطلاب في صورة إيقاعية بحيث يمكن للطلبة غناؤه وإنشاده. فيمكن للمعلم أن يحدد النقاط الرئيسية في موضوع الدرس ويضعها في صورة إيقاعية، كما يمكنه أن يحث الطلبة على أن يبدعوا شيئاً بأنفسهم ويمكن تحسين الإستراتيجية من خلال توظيف الآلات الموسيقية.
- **الموسيقى كخلفية للموقف التعليمي**: يقوم المعلم بتحديد موسيقى معينة تخلق مزاجاً انفعالياً للدرس، فمثلاً عند قراءة الطلبة لقصة تحدث قريباً من البحر يمكن تشغيل مسجل عليه أصوات البحر أو النورس، أو عند تعريض الطلبة لنص تاريخي يشغل المعلم مؤثرات صوتية لأقدام الخيل وهي تركض باتجاه العدو أو صوت صليل السيوف.

٦. **استراتيجيات الذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي)**: تعتبر مهارة التواصل من المهارات الأساسية التي تحرص التربية المعاصرة على إيجادها في أبنية الطلبة المعرفية لما لها من تأثير فعال في عملية التعليم والتعلم، وعلى المعلم أن يكون على وعي بالمداخل التدريسية التي تستوعب التفاعل بين الطلبة. ومن الاستراتيجيات المناسبة:

- **المجموعات التعاونية**: وفيها يتم استخدام المجموعات الصغيرة لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يعمل الطلبة على معالجة المهمات التعليمية بطرق مختلفة، وتعمل المجموعة بشكل أفضل عندما يكون عدد أعضائها من (٣- ٨) طلاب.
- **مشاركة الأقران**: تعدّ هذه الإستراتيجية من أسهل الاستراتيجيات في التنفيذ، حيث يطلب المعلم من الطلبة أن يتجه كل منهم نحو زميله ويشاركه في عمل ما، أو يقوم كل طالب بتدريس آخر مادة معينة.
- **المحاكاة**: أن يشكل مجموعة من الطلبة خلية، يوجدون من خلالها بيئة متعلقة بموضوع الدرس، فعلى سبيل المثال يرتدي الطلبة الذين يدرسون فترة تاريخية معينة الزي الخاص بتلك الفترة، ويحولون الصف إلى مكان يحاكي تلك الفترة، ثم يبدؤون بالتمثيل كما لو أنهم يعيشون في ذلك العصر. وتخدم هذه الإستراتيجية عدداً من الذكاءات كالذكاء الجسمي الحركي، واللغوي، والمكاني مع التركيز على الذكاء الاجتماعي.

٧. **استراتيجيات الذكاء الشخصي الداخلي** (البينشخصي- الذاتي): على المعلم أن يوفر فرصاً كثيرة في أثناء اليوم المدرسي لمساعدة الطلبة الذين يتمتعون بهذا الذكاء بما يساعد على تعميق شخصية الفرد وكينونته ويعمل على استثمارها بأقصى درجة ممكنة، ومن الإستراتيجيات المناسبة:

- **تأمل الدقيقة الواحدة:** أن يتيح المعلم للطلبة في أثناء الدرس وخاصة عندما يتلقى الطالب مثيراً على شكل تساؤل أو مشكلة معينة وقتاً للتفكير فيما وصل إليه من مثيرات أو منبهات، وبذلك نتيح الفرصة للطلبة لإدراك وفهم المثيرات التي استقبلوها بحاسة أو أكثر والعمل على معالجتها وربطها بما يتوفر لديهم من أبنية معرفية.
- **الروابط الشخصية:** تساعد هذه الإستراتيجية الطلبة على إيجاد روابط حقيقية بين ما تم تعلمه من مفاهيم ومبادئ في المناهج والكتب المدرسية بحياتهم الشخصية، وذلك من خلال العمل على ربط التداعيات والخبرات الشخصية والمشاعر مع ما يتوافر لدى المتعلمين من مفاهيم ومبادئ وحقائق من خلال طرح مجموعة من التساؤلات، ففي درس اللغة العربية عن البتراء المدينة الوردية مثلاً يسأل المعلم الطلبة من منكم ذهب إلى البتراء.

عزيزي المعلم،

- **كيف تصمم دروسا في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة؟**

يمكن للمعلم تصميم دروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة بإتباع الخطوات الإجرائية الآتية:

(حسين، ٢٠٠٣ب؛ نوفل، ٢٠٠٧؛ Armstrong، 2003):

١- التركيز على هدف أو موضوع معين، عند بناء المنهج على نطاق واسع "مدار السنة"، أو بناء برنامج أو دروس للوصول إلى أهداف تعليمية محددة، يجب تحديد الأهداف.

٢- طرح أسئلة أساسية في الذكاءات المتعددة، يوضع الهدف كغرض رئيس تتشعب منه الذكاءات المختلفة، ونسأل أسئلة تحقق الهدف المحدد وتتدرج تحت كل ذكاء على حدة. هذه الأسئلة تساعد في تحديد الخطوات الآتية.

٣- وضع الاحتمالات والبدائل في الاعتبار، بعد تحديد الأسئلة التي تندرج تحت كل ذكاء نقوم بتحديد أساليب التدريس والاستراتيجيات المندرجة تحت كل ذكاء والاختيار من بينها ما يناسب الهدف المحدد سابقاً، مع الوضع في الاعتبار احتمالات وبدائل أخرى تكون أيضاً مناسبة.

٤- اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة، بعد تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة لكل ذكاء وفقاً للهدف السابق تحديده يتم وضع أفكار عديدة للأنشطة التعليمية المناسبة لكل إستراتيجية تبعاً للذكاء الخاص بها، واختيار ما هو أكثر ملاءمة من بينها مع مراعاة الاحتمالات والبدائل التي تتناسب مع الإمكانات المتوفرة في المناخ التعليمي.

٥- وضع خطة متتابعة، باستخدام المداخل التي تم تحديدها يتم عمل خطة درس أو وحدة حول الموضوع أو الهدف الذي تم اختياره مع مراعاة التسلسل والتتابع المنطقي والتقديم لهذا المحتوى.

٦. تنفيذ الخطة، يتم جمع الموارد والأدوات اللازمة، واختيار وتحديد إطار الوقت المناسب ثم تنفيذ الخطة.

أخي المعلم/أختي المعلمة:

الآن أضع بين يديك هذا الدليل ليساعدك على تنفيذ تدريس الوحدة الثانية والثالثة من كتاب لغتنا العربية للصف السادس في مادة اللغة العربية، ويحتوي على ما يأتي:

أسس بناء إستراتيجية التدريس

تجدر الإشارة إلى أن نظرية جاردنر"الذكاءات المتعددة" جاءت للبحث في كيفية عمل العقل في اكتساب المعرفة، التي يعدها معظم التربويين في أنحاء العالم من أكثر النظريات ملاءمة لإحداث التغيير التعليمي من خلال استخدامها في الفصول الدراسية (Gardner,1999).

ووفقا لجروان (٢٠٠٢) فإن المناهج الدراسية الموجودة في واقعنا العربي والممارسات الصفية تقف عائقا في طريق التغيير والتطوير واللحاق بركب الحضارة وعالم المعرفة، والتكنولوجيا الواسعة في العالم لعدم تركيزها على فهم المتعلم لما يتعلمه وكيفية حدوث هذا التعلم.

وحتى يتم التوصل إلى المتعلم الذي يستطيع التخطيط لمستقبله بصورة فعلية، ويتمكن من اتخاذ قراراته في الوقت المناسب ويعالج أخطاءه وقت الحاجة، ولديه القدرة علي فهم الآخرين والتفاعل معهم، ويستطيع تحليل المشكلات التي تواجهه، ويدرك الأسباب ويضع الافتراضات، فإن تصميم استراتيجيات وأنشطة التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة يسهم في تنمية إمكانات المتعلم والاهتمام أكثر بقدراته وتفعيلها.

وفي ضوء ما سبق فقد تم مراعاة الأسس الآتية عند بناء الإستراتيجية:

١- الأهداف العامة لإستراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

٢- محتويات مذكرات إستراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

٣- الأهداف العامة للوحدة المستهدفة بالتدريس.

٤- استراتيجيات التدريس.

٥- الوسائل التعليمية.

٦- النشاطات.

٧- قوائم الشطب.

رابعاً: الأهداف الخاصة بإستراتيجية التدريس وفق الذكاءات المتعددة

تهدف إستراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة إلى تحسين مستوى تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي في مادة اللغة العربية ، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، وقد تم تنظيم المحتوى التعليمي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، ذلك من خلال تحقيق الأهداف الخاصة الآتية:

- **الأهداف الخاصة بالذكاءات:**

١- تنمية الثروة اللغوية للطالب من خلال تعامله مع النصوص.

٢- تنظيم محتوى الحديث تنظيمًا منطقيًا.

٣- مناسبة ارتفاع الصوت وانخفاضه للمستمعين وموقف التحدث.

٤- تقديم أدلة وشواهد تؤيد رأيًا أو فكرة قدمها.

٥- استخدام بعض الأساليب البلاغية لتقديم فكرته.

٦- استخدام الحركات الجسمية المعبرة في أثناء التحدث.

٧- مراعاة إيقاع الحديث من حيث السرعة والبطء.

٨- تنغيم الحديث وفقًا لما يتطلبه موقف التحدث.

قائمة بالذكاءات المتعددة مع أمثلة على نشاطات التعلم وأدوات التعلم وتعليمات الاستراتيجيات

نوع الذكاء	أمثلة على نشاطات التعلم	أمثلة على أدوات التعلم	تعليمات الإستراتيجيات
اللغوي	المحاضرات، والنقاش، وألعاب الكلمات، والرواية، والقصة، وكتابة المجلات...الخ.	الكتب، الأشرطة، الكراسات، الطوابع...الخ.	اقرأ التالي، اكتب حول، تحدث عن، استمع إلى....الخ
الرياضي المنطقي	العصف الذهني، حل المسائل، التجربة العلمية، الحساب العقلي، الألعاب الرقمية.... الخ	آلات حاسبة، وأدوات علمية، وألعاب رياضية والمعالج الرياضي.	حدد الكمية، فكر بشكل دقيق، أعط قيمة...
المكاني البصري	تمثيل مرئي، نشاطات فنية، ألعاب تخيلية، تخطيط عقلي، الاستعارة، المرئيات	الرسومات والخرائط، والفيديو، ومجموعة الليجو، وأدوات فنية، وخداع البصر، والكاميرا، والصور.	انظر إلى الرسم الآتي، ألاحظ، أرسم خريطة،عقلية
الحركي – الجسدي	الدراما، الرقص، واستعمال اليدين في التعليم، وأنشطة اللمس، نماذج الاسترخاء.	بناء أدوات، والأدوات الرياضية، والطين، أدوات اللمس.	ابن .،. مثل بشكل ظاهر، ألمس
الموسيقا	الأغاني التي تختارها، عزف الألحان، الاستماع إلى الأغاني، تأليف الأغاني	الشريط المسجل، والأدوات الموسيقية ...	غن مقطعاً، إقرع، استمع إلى....
الشخصي الخارجي	المحاكاة، تداخلات الجماعة، تجمعات اجتماعية، الصديق الخاص أو الزميل	ألعاب، لعب الأدوار، حفلات ...	تعلم ذلك، تفاعل مع الأخذ بعين الاعتبار.تعاون في ...
الشخصي الداخلي	تعليمات فردية، دراسة منتقاة، خيارات في المجالات الدراسية، وتقدير الذات	أدوات فحص الذات	اربط ذلك بحياتك، اتخذ قراراً على اعتبار أن ...

خامساً: محتويات مذكرات إستراتيجية التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة:

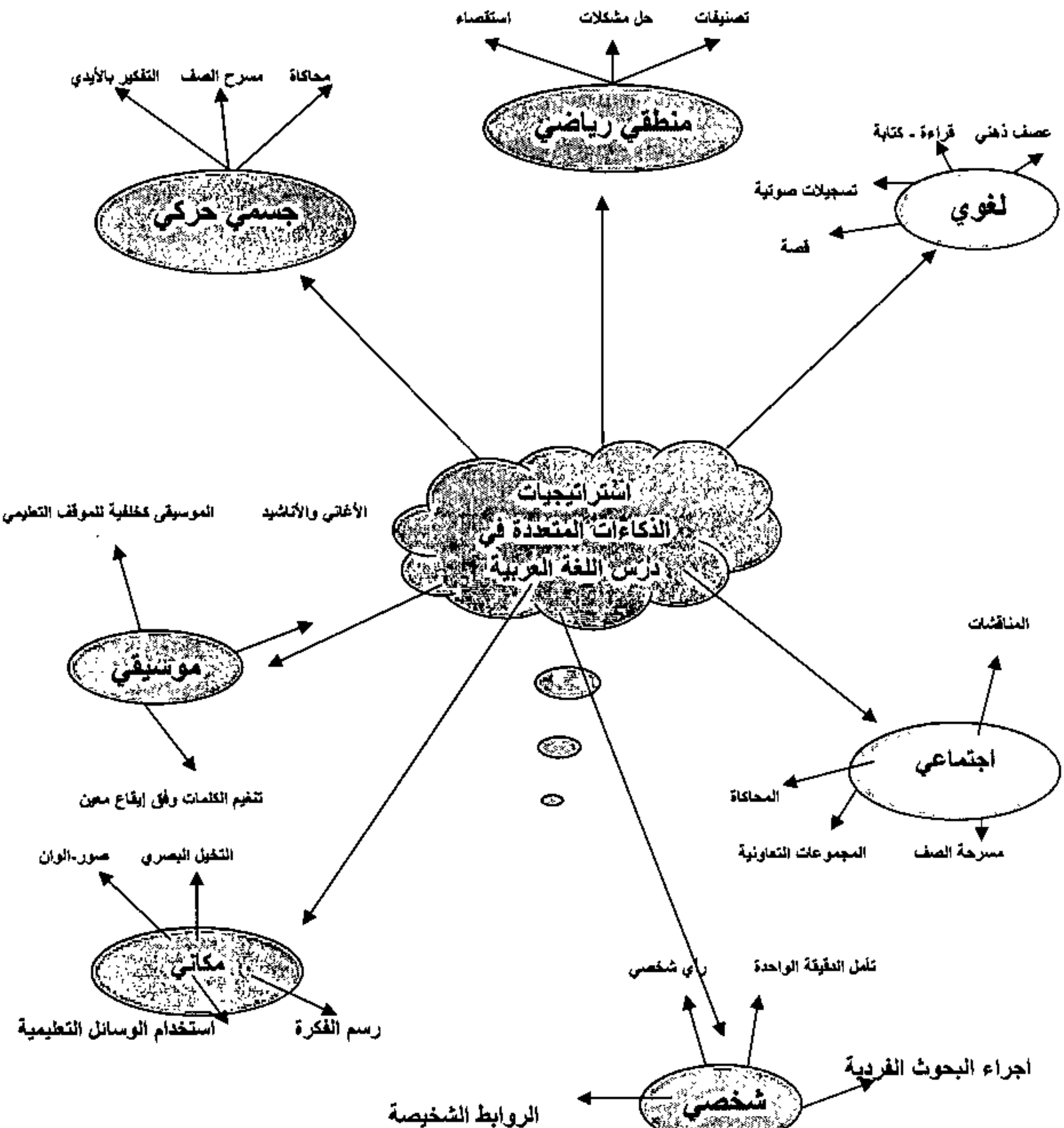
كتاب لغتنا العربية للصف السادس

الوحدة الثانية والثالثة

المذكرة	المحتوى	زمن التدريس
١-	الوحدة الرابعة عشرة (تأملات رمضانية)	١٤ حصة
	محتويات الوحدة:	موزعة كالآتي:
	• نص القراءة.	٣ حصص
	• الأداء القرائي.	
	• المعجم والدلالة.	١ حصة
	• الاستيعاب القرائي والتحليل.	٢ حصة
	• القواعد والتطبيقات اللغوية.	٣ حصص
	• الاستماع(المحفوظات).	٢ حصة
	• المحادثة.	١ حصة
	• الكتابة.	٢ حصة
٢-	الوحدة الخامسة عشرة (البتراء المدينة الوردية)	١٤ حصة
	محتويات الوحدة:	
	• نص القراءة.	موزعة كالأتي:
	• الأداء القرائي.	٣ حصص
	• المعجم والدلالة.	
	• الاستيعاب القرائي والتحليل.	١ حصة
	• القواعد والتطبيقات اللغوية.	٢ حصة
	• الاستماع (المحفوظات)..	٣ حصص
	• الكتابة.	٢ حصة
		٣ حصص

سادساً: الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها في درس اللغة العربية:

إن التعدد في استخدام الاستراتيجيات والأنشطة يساعد المعلم على التحرك في أكثر من جانب لعرض المادة الدراسية مما يضفي عليها الحيوية والنشاط والمرونة بدلاً من اتصافها بالجمود، وذلك من خلال ربطها بالحياة الواقعية والخبرات الشخصية للتلميذ. ويمثل الشكل الآتي الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها في درس اللغة العربية.



سابعاً: الوسائل التعليمية

الوسائل التعليمية هي أحد العناصر الأساسية في بناء البرنامج التدريسي التي تسير جنبًا إلى جنب مع الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس، وتؤكد استراتيجيات وأنشطة التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة، على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لكل ذكاء من الذكاءات؛ بحيث يؤدي إلي عمق التعلم، فالمتعلم الذي يتناول المحتوى من منظور متعدد ويعالج الموضوعات بأكثر من إستراتيجية ونشاط سيكون تعلمه أقوى وأبقى أثرا، ويستطيع المعلمون تهيئة البيئة التي يظهر فيها المتعلمون مواهبهم واهتماماتهم، بحيث يشاركون بفعالية وينمون الدافعية الذاتية ليكونوا متعلمين جيدين.

ويمكن اعتماد الوسائل التعليمية الآتية:

- شرائط كاسيت
- شفافيات تعليمية
- رسومات وأشكال بيانية
- مجموعة من الصور
- لوحات وبطاقات
- السبورة
- الحاسوب

وقد تم تحليل الوحدات المستهدفة في هذه الدراسة على النحو الآتي:

- جو النص.
- المعجم والدلالة.
- المناقشة والتحليل.
- التطبيقات النحوية.

ثامناً: الأنشطة التعليمية:

تم اعتماد عدد من الأنشطة التي ينبغي على المتعلمين القيام بها في أثناء دراستهم للوحدات المستهدفة في هذه الدراسة، وقد روعي في تلك الأنشطة أن تكون منسجمة مع الذكاء المستهدف، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: أنشطة الذكاء اللغوي

- حكاية قصة أو تلخيصها بعد الاستماع إليها.
- المشاركة في جلسة عصف ذهني.
- القراءة الفردية والجماعية.
- إجراء مناظرة حول موضوع معين.
- محاكاة موقف معين.

ثانياً: أنشطة الذكاء المنطقي الرياضي

- الاشتراك في حل مشكلة.
- تحليل موقف من خلال الحوار وطرح الأسئلة ونقد المعلومات.
- التحدث عن الأرقام داخل الأدب.
- تصنيف الأفكار إلى رئيسة وفرعية.

ثالثاً: أنشطة الذكاء المكاني

- التخيل لتذكر المعلومات.
- استخدام الوسائل التعليمية كمثير للتحدث.
- محاكاة موقف أو مشهد.

رابعاً: أنشطة الذكاء الجسمي الحركي

- تمثيل مواقف أو مشاهد (لمسرحية مثلاً).
- استخدام الجسم في التعبير.

خامساً: أنشطة الذكاء الموسيقي

- ترتيل الآيات وغناء الأناشيد.
- تحليل مقطوعات شعرية وقراءتها بشكل موسيقي.
- تنغيم كلمات الدرس وفق إيقاع معين.

سادساً: أنشطة الذكاء الاجتماعي

- تشكيل جماعات لحل مسألة أو مشكلة.
- القيام بالمناقشة الجماعية حول مسألة أو حول واحد من الموضوعات.
- اشتراك مجموعة من الطلاب لجمع معلومات حول موضوع معين.
- اشتراك مجموعة من الطلاب في تمثيل أحد الأدوار.
- تمثيل التلاميذ لسلوكين مختلفين، ثم تظهر المجموعة التي تتوسط الصراع.

سابعاً: أنشطة الذكاء الشخصي

- تلخيص الطالب فقرة بأسلوبه الخاص لمحتوى الدروس.
- منح الطلبة فرصة التعبير عن آرائهم الخاصة حول المعارف التي يتعلمونها وارتباطها بواقعهم.
- تأمل الموضوع لاستخراج أفكاره أو استخراج مواطن الجمال.
- تسجيل أحاديث التلاميذ ثم سماعهم لها ؛ ليتوقف كل تلميذ عند أخطائه.
- البحث من خلال شبكة الإنترنت عن موضوع معين، ثم عرضه على زملائه.

ثامناً: أساليب التقويم حسب نظرية الذكاءات

أنسب أساليب تقويم الذكاءات المتعددة عند الطلبة ما يتم من خلال الملاحظة، حيث يقوم المعلم بمراقبة الطلبة وهم ينفذون الأنشطة المختلفة ذات العلاقة بالذكاءات، إضافة إلى ذلك فإن طريقة تنفيذ التقويم تتم من خلال توثيق منتجات الطلبة في أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

- الملاحظة .
- قوائم الرصد، حيث تشير تلك القوائم إلى المهارات التي أتقنها الطالب.
- سلالم التقدير اللفظية و العددية.

النتاجات التعليمية التي يتوقع من الطالب تحقيقها بعد قراءة الوحدة الثانية (تأملات رمضانية) أن:

أ- يقرأ النص قراءة صامتة، ويستخرج الفكرة الرئيسة منه.

ب- يقرأ النص قراءة جهرية معبّرة بأداء صوتي وحركات جسدية مناسبة.

ت- يتعرّف دلالات الألفاظ والتراكيب الجديدة الواردة في النص.

ث- يتدرب على استخدام المعجم في البحث عن دلالات الألفاظ والتراكيب.

ج- يستخرج من النص:

- صفات شهر رمضان.
- المعارك التي ورد ذكرها.
- الأسباب والنتائج التي تحدث عنها الكاتب.

ح- تتعمق في النفوس القيم والاتجاهات السامية التي يغرسها شهر رمضان في نفوس المؤمنين.

خ- يتعرّف جمع المذكر السالم وإعرابه.

د- يرتل آيات المحفوظات ترتيلاً صحيحاً، ويتعرف معانيها السامية.

ذ- يحفظ الآيات الكريمة غيبا.

ر- يتحدث بطلاقة، ولغة سليمة عن شهر رمضان المبارك، مستخدما حركات جسدية مناسبة.

ز- يلم بقواعد بعض علامات الترقيم (التنصيص، والشرطتان، والقوسان)، ويستخدمها في مواضعها الصحيحة.

س- يكتب حوارا قصيرا هادفا عن الصيام.

الوَحْدَةُ الثَّانِيَةُ

تَأَمُّلاتٌ رَمَضانِيَّةٌ

نَصُّ القِراءَةِ



يَحْلو الحَديثُ عَنْ شَهْرِ رَمضانَ المُبارَكِ، وإذا كانَ ثَمّةَ كَلامٌ، فَإنَّما هُو ذِكْرى، وأَجْمَلُ ذِكْرى حينَ تَرْتَبِطُ بالذِّكْرَياتِ ذِكْرَياتِ المَجْدِ، ذِكْرَياتِ العَطاءِ والخَيْرِ والنَّصْرِ، الذِّكْرَياتُ الّتي تَحْمِلُ في طَيّاتِها روحَ الاقتِداءِ والعَمَلِ الّتي لا يَعْتَري الإنْسانَ مِنْها سآمةٌ أوْ مَلَلٌ.

والحَديثُ عَنْ شهرِ رَمَضانَ الفَضيلِ تَطْرَبُ لَهُ الأَسْماعُ، وتَتَداعى مِنْ خِلالِهِ مَعاني الأفراحِ. كَيْفَ لا ؟! وفيهِ تُفْتَحُ أَبْوابُ الجِنانِ، وتُوصَدُ أَبْوابُ النِّيرانِ، ويَتَجلّى الرَّبُّ - عَزَّ وَجَلَّ - عَلَى عِبادِهِ بالرَّحْمَةِ والغُفْرانِ. كَيْفَ لا ؟! وفيهِ نَزَلَ القُرآنُ، ووَقَعَتْ غَزْوَةُ الفُرْقانِ؛ فَكانَتْ تَأييدًا لِعِبادِ الرَّحْمنِ ، ودَحْرًا لِعَبيدِ الشَّيْطانِ. كَيْفَ لا ؟! وفيهِ صَفاءٌ لِلْعَقْلِ، وصِحَّةٌ لِلْبَدَنِ، واسْتِراحَةٌ للرّوحِ، وفيه لَيْلَةٌ مِنْ لَيالي الدَّهْرِ، هِيَ خَيْرٌ عِنْدَ اللهِ تَعالى مِنْ أَلْفِ شَهْرٍ في الثَّوابِ والأَجْرِ، وفيهِ تَتَنَزَّلُ المَلائِكَةُ مِنْ رَبِّ العِزَّةِ بالأَمْرِ، ويَنْعَمُ الصّائِمونَ القائِمونَ بالسَّلامِ مِنْ رَبِّ العالَمينَ حَتّى مَطْلَعِ الفَجْرِ.

شَهْرُ رَمَضانَ هُو شَهْرُ الصَّبْرِ؛ والصَّبرُ ثَوابُهُ الجَنَّةُ، إنَّهُ يُذَكِّرُ الصّائِمَ بِنِعَمِ اللهِ عليهِ فَيُؤَدّي حَقَّ الضَّعيفِ والمِسْكينِ والأَرْمَلَةِ واليَتيمِ، إنَّهُ يُعَلِّمُ الصّائمَ دُروسًا في مُحاربةِ الشَّهْوَةِ والهَوَى، وكَبْحِ جِماحِ النَّفْسِ، فَضْلاً عَنْ تَهْذيبِ النَّفْسِ، وعِفَّةِ اللِّسانِ، وطَهارَةِ الجَنانِ، فَلا رَفَثَ ولا فُسوقَ ولا جَهالَةَ ولا صَخَبَ.

وحَسْبُ الصّائِمِ أَنْ يَحْظَى بالشَّفاعَةِ يَوْمَ القِيامَةِ، وأَنَّ لَهُ مَنْزِلَةً خاصَّةً، فَيَدْخُلُ الجَنَّةَ مِنْ بابٍ خاصٍّ للصّائِمينَ يُسَمّى "الرَّيانَ"، وَحَسْبُهُ بَعْدَ ذَلكَ أَنَّهُ لا يَظْمَأُ أَبَدًا. إنَّ الصّيامَ يُذْكي في نَفْسِ الصّائِمِ روحَ الجِهادِ، وَحُبَّ الاسْتِشْهادِ، تُحَلِّقُ رُوحُهُ فَوْقَ بَدْرٍ، وحُنَيْنَ ومُؤْتَةَ؛ كأَنَّما تُعانِقُ المَلائِكَةَ وهِيَ تَتَنَزَّلُ عَلى المُجاهِدينَ بالنَّصْرِ والتَّأْييدِ والبُشْرى والسَّكينَةِ، فَيُجَنِّدُ نَفْسَهُ لِحِمايَةِ الدّينِ والذَّوْدِ عَنْ مُقَدَّساتِ الإسْلامِ، ويَعْشَقُ الشَّهادَةَ في سَبيلِ اللهِ على ساحاتِ المَسْجِدِ الأَقْصَى المُبارَكِ، وفي أَرْضِ الخَليلِ إبراهيمَ - عَلَيْهِ السَّلامُ - وفي كُلِّ أَرْضٍ طَيِّبَةٍ مُبارَكَةٍ، ويَشْعُرُ حَقًّا بالتَّبِعَةِ والمَسْؤوليّةِ إزاءَ تَحْريرِ الأَهْلِ وإنْقاذِ المُقَدَّساتِ.

والصِّيامُ يُنْشِئُ في المُجْتَمَعِ الإسْلامِيِّ روحَ الجَماعَةِ؛ فالإمْساكُ عِنْدَ الفَجْرِ، والإفْطارُ عِنْدَ الغُروبِ، وصَلاةُ التَّراويحِ، وصَدَقَةُ الفِطْرِ، وتِلاوَةُ القُرآنِ، وصَلاةُ العيدِ،

جَميعُها دَعْوةٌ صادِقَةٌ لاتّحادِ الكَلِمَةِ واجْتِماعِ الصَّفِّ؛ ففي الاتِّحادِ قُوَّةٌ وفي التَّفْرِقَةِ ضَعْفٌ.

هَدْيُ الإِسْلامِ / المُجَلَّدُ ٦٢

العَدَدانِ التّاسِعُ والعاشِرُ

(بِتَصَرُّفٍ)

جَوُّ النَّصِّ

الصَّوْمُ هو الرُّكْنُ الرّابِعُ مِنْ أَرْكانِ الإِسْلامِ الخَمْسَةِ، فَرَضَهُ اللهُ – عَزَّ وَجَلَّ – عَلى عِبادِهِ في السَّنَةِ الثّانِيَةِ لِلْهِجْرَةِ . وهو عِبادَةٌ قَديمَةٌ جاءَتْ بِها الأَدْيانُ السّابِقَةُ. قالَ تَعالى : ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ﴾ (البَقَرَةُ: ١٨٣).

الأَداءُ القِرائِيُّ

١ اقرأ النَّصَّ قِراءَةً صامِتَةً، ثُمَّ اكْتُبْ في دَفْتَرِكَ الفِكْرَةَ الرَّئيسَةَ فيهِ.

٢ الفِظْ كُلَّ كَلِمَةٍ مِنَ الكَلِماتِ الآتِيَةِ لَفْظًا صَحيحًا دُفْعَةً وَاحِدَةً :
تَأَمُّلاتٌ ، تَسْتَرْوِحُ، القائِمونَ، التَّبِعَةُ، التَّراويحُ، الاسْتِشْهادُ، السَّكينَةُ، يُنْشِئُ.

٣ اقْرَأ الجُمَلَ الآتيةَ قِراءَةً جَهْرِيَّةً بِأَداءٍ صَوْتِيٍّ مناسِبٍ لِنَوْعِ التَّرْكيبِ اللُّغَوِيِّ :
أ – كَيْفَ لا ؟! وفيهِ تُفْتَحُ أَبوابُ الجِنانِ، وتوصَدُ أَبوابُ النّيرانِ.
ب – إِنَّ الصِّيامَ يُذْكي في نَفْسِ الصّائِمِ روحَ الجِهادِ، وحُبَّ الاسْتِشْهادِ.
جـ – ففي الاتِّحادِ قُوَّةٌ، وفي التَّفْرِقَةِ ضَعْفٌ.

٤ اقـرأ الفِقْرَةَ الثّانيـة قِـراءَةً جَهْرِيَّةً مُعَبِّرَةً، مُتَمَثِّلاً المَعْنى، ومُسْتَخْدِمًا الحَرَكـاتِ والإِشاراتِ المُناسِبَةِ.

قالَ تَعالى:

﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ﴿١٨٣﴾
أَيَّامٗا مَّعۡدُودَٰتٖۚ فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوۡ عَلَىٰ سَفَرٖ فَعِدَّةٞ مِّنۡ أَيَّامٍ أُخَرَۚ وَعَلَى ٱلَّذِينَ يُطِيقُونَهُۥ
فِدۡيَةٞ طَعَامُ مِسۡكِينٖۖ فَمَن تَطَوَّعَ خَيۡرٗا فَهُوَ خَيۡرٞ لَّهُۥۚ وَأَن تَصُومُواْ خَيۡرٞ لَّكُمۡ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ﴿١٨٤﴾
شَهۡرُ رَمَضَانَ ٱلَّذِيٓ أُنزِلَ فِيهِ ٱلۡقُرۡءَانُ هُدٗى لِّلنَّاسِ وَبَيِّنَٰتٖ مِّنَ ٱلۡهُدَىٰ وَٱلۡفُرۡقَانِۚ فَمَن شَهِدَ
مِنكُمُ ٱلشَّهۡرَ فَلۡيَصُمۡهُۖ وَمَن كَانَ مَرِيضًا أَوۡ عَلَىٰ سَفَرٖ فَعِدَّةٞ مِّنۡ أَيَّامٍ أُخَرَۗ يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلۡيُسۡرَ وَلَا
يُرِيدُ بِكُمُ ٱلۡعُسۡرَ وَلِتُكۡمِلُواْ ٱلۡعِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُواْ ٱللَّهَ عَلَىٰ مَا هَدَىٰكُمۡ وَلَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ﴿١٨٥﴾ وَإِذَا سَأَلَكَ
عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌۖ أُجِيبُ دَعۡوَةَ ٱلدَّاعِ إِذَا دَعَانِۖ فَلۡيَسۡتَجِيبُواْ لِي وَلۡيُؤۡمِنُواْ بِي لَعَلَّهُمۡ يَرۡشُدُونَ ﴾

صَدَقَ اللهُ العَظيمُ

(البَقَرَةُ: ١٨٣-١٨٦)

فَرَضَ اللهُ – عَزَّ وَجَلَّ – الصّيامَ عَلى عِبادِهِ المُؤمِنينَ، واختارَ لَهُ أَفْضَلَ الشُّهورِ (رَمضانَ المُبارَكِ). وهو شَهْرُ الصَّبْرِ، والرَّحْمَةِ والمَغْفِرَةِ، والخَيْرِ والبَرَكَةِ، والتَّوْبَةِ وتَكْفيرِ الذُّنوبِ والسَّيِّئاتِ، ودُخولِ الجَنَّةِ والعِتْقِ مِنَ النّارِ.

المذكرة (١)

الوحدة: الثانية
الصف: السادس الأساسي

العنوان: تأملات رمضانية
الزمن: (١٤) حصة

النتاجات التعليمية	استراتيجيات التدريس	الإجراءات التعليمية التعلمية وفق استراتيجيات التدريس بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة		الذكاء المستهدف	التقويم
		دور المعلم	دور الطالب		
١- الأداء القرائي (٣ حصص) يتوقع من الطالب بعد قراءة الوحدة الثانية (تأملات رمضانية) أن: - يقرأ النص قراءة صامتة فاهمة، ويستخرج الفكرة الرئيسة منه.	التأمل لمدة دقيقتين	يكتب المعلم عنوان الدرس على اللوح، ويشوق الطلبة من خلال عرض صور فيها مظاهر للشهر الكريم، ثم يكلف الطلبة بالقراءة الصامتة، مع طلب مهمة ورقة عمل (١).	يقرأ الطلبة النص قراءة صامتة لمدة خمس دقائق ويتأمل ما فيه من أفكار ومعان.	بينشخصي- داخلي	نموذج تقويم القراءة الصامتة (١)
	العصف الذهني	ثم يناقشهم بالفكرة العامة في الدرس، ويطلب كتابتها على اللوح والدفاتر.		ذكاء لغوي	
		ويكلف أحد الطلبة كتابة بعض الإجابات على اللوح لمناقشتها، وتحديد واحدة منها أو اثنتين، ثمّ كتابة ذلك في دفاترهم.	يجيب الطلبة عن السؤال بعد المناقشة الفاعلة. يقوم الطلبة بتدوين الإجابة المناسبة في دفاترهم	اجتماعي	ملاحظة مدى التزام الطلبة بالتنفيذ
- يقرأ النص قراءة جهرية معبرة بأداء صوتي، وحركات جسدية مناسبة.	تصنيف الأفكار	يكلف المعلم الطلاب بتصنيف الأفكار إلى رئيسة وفرعية.	يقوم الطلاب بتصنيف الأفكار إلى رئيسة وفرعية	ذكاء منطقي رياضي	

	رسم فكرة	يكلف المعلم الطلبة برسم أي مظهر من مظاهر رمضان.	رسم أي مظهر من مظاهر رمضان.	ذكاء مكاني	متابعة الطلبة في أثناء الرسم
	ضيف زائر (استراتيجية لعب الأدوار)	يقدم المعلم الضيف الزائر (معلم التربية الإسلامية، أو خطيب المسجد) للحديث عن شهر رمضان، ويمكن للمعلم أن يتدخل في أثناء ذلك من خلال تكليف بعض الطلبة بالقراءة التفسيرية، والتي تحقق النتاجات الخاصة للدرس، ويعلق الضيف الزائر والمعلم على إجابات الطلبة.	يستمع الطلبة للضيف الزائر يحاكي بعض الطلبة قراءة الضيف الزائر.	جسمي حركي لغوي	ملاحظة استماع الطلبة وتفاعلهم مع الضيف الزائر.
	المناقشة والحوار	يناقش الضيف الزائر الطلبة بجوّ النصّ، ويكتب على اللوح بعض الملاحظات. تكتب معاني المفردات على اللوح بعد مناقشتها وتوظيفها في جمل تامة المعنى، وكذلك الأفكار الفرعية في الدرس، ثم كتابتها في دفاتر الطلبة.	يتفاعل الطلبة مع الضيف الزائر	لغوي	ملاحظة أداء الطلبة في أثناء النقاش.

- يقرا الجمل قراءة جهرية، بأداء صوتي مناسب لنوع التركيب اللغوي.	استخدام الأيدي	يكلف المعلم الطلبة بقراءة الجمل الآتية قراءة جهرية بأداء صوتي مناسب لنوع التركيب اللغوي، مع استخدام الأيدي، ويتابع المعلم ذلك، ويصوب الخطأ في حينه: ورقة عمل (٢، أ) • كيف لا؟! وفيه تفتح أبواب الجنان، وتوصد أبواب النيران. • إن الصيام يذكي في نفس الصائم روح الجهاد، وحب الاستشهاد. • ففي الاتحاد قوة، وفي التفرقة ضعف.	يقوم الطلبة بالقراءة مع الالتزام بما طلبه المعلم	ذكاء حركي-لغوي	نموذج تقويم القراءة الجهرية (٢).

النتاجات التعليمية	استراتيجيات التدريس	الإجراءات التعليمية التعلمية وفق استراتيجيات التدريس بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة: دور المعلم	دور الطالب	الذكاء المستهدف	التقويم
		يكلف المعلم الطلبة بحل ورقة العمل رقم (٢، ب)	يقرأ الطلبة الفقرة الثانية قراءة جهرية معبرة، متمثلا المعنى، ومستخدما الحركات والإشارات المناسبة.	لغوي-حركي	ملاحظة قراءة الطلبة.
٢- المعجم والدلالة (١حصة) حيث يتوقع من الطالب أن: - يتعرف معاني المفردات الجديدة، وما يقابلها، ويوظفها في جمل تامة المعنى من إنشائه.	العمل التعاوني	يقوم بترتيب الطلبة في مجموعات غير متجانسة ويطلب منهم ورقة العمل (٣)(٤)	يعمل الطلبة من خلال المجموعات على استخراج معنى الحكمة ومن ثم مناقشة المعلم حتى يتم التوصل إلى الإجابة الصحيحة.	لغوي- لفظي	نموذج تقويم المعجم والدلالة (٣).
٣- الاستيعاب القرائي (٢حصة): حيث يتوقع من الطالب أن: يستخرج من النص: • صفات شهر رمضان. • المعارك التي ورد ذكرها. • الأسباب والنتائج التي تحدث عنها الكاتب.	التعلم التعاوني العصف الذهني	يقسم المعلم الطلبة في مجموعات، ويوزع البطاقات التي أعدها: • بطاقة يطلب فيها كتابة فضائل شهر رمضان المبارك. • بطاقة يطلب فيها ذكر المعارك التي ورد ذكرها في النص. • يكلف المعلم الطلاب بتنفيذ أوراق العمل (٥)(٦)(٧)(٨).	يعمل الطلبة ضمن المجموعات ويتم التوصل إلى الإجابة المناسبة. يشترك الطلبة بالنقاش والحوار. ينفذ الطلاب أوراق العمل .	لغوي اجتماعي	ملاحظة عمل الطلبة
عمل مسرحية صفية تظهر فوائد شهر رمضان.	مسرح الصف	تكليف الطلبة عمل مسرحية صفية عن شهر رمضان.	يقوم الطلبة بعمل مسرحية صفية عن شهر رمضان.	حركي	

النتاجات التعليمية	استراتيجيات التدريس	الإجراءات التعليمية التعلمية وفق استراتيجيات التدريس بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة: دور المعلم	الإجراءات التعليمية التعلمية وفق استراتيجيات التدريس بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة: دور الطالب	الذكاء المستهدف	التقويم
القواعد والتطبيقات (٣ حصص): - يقرأ الأمثلة قراءة جهريّة صحيحة.	التعلم التعاوني	يعرض المعلم على طلبته مجموعة من الأمثلة المدونة في الكتاب بألوان متنوعة، أو استخدام الحاسوب (الدرس/٢) عن طريق أسلوب التعليم المتمازج. يعرض المعلم على طلبته القواعد الخاصة بجمع المذكر السالم.	يقرأ الطلبة الأمثلة، ويجيبون عن التساؤلات. يقوم أحد الطلبة بكتابة ما تم التوصل إليه على اللوح. يقوم الطلبة بالتأمل بالمفهوم الذي تم عرضه.	لغوي-اجتماعي بينشخصي	ملاحظة أداء الطلبة
- يستخرج جمع المذكر السالم.	العصف الذهني	يوزع المعلم الطلبة في مجموعات ويطلب حل التمارين، ويعزز المعلم الإجابات الصحيحة، ويصحح الخطأ في حينه. يوزع ورقة العمل (٩) على المجموعات.	يقوم الطلبة بتنفيذ المهمة بشكل جماعي. ينفذ الطلبة ورقة العمل (٩).	اجتماعي لغوي	تصحيح إجابات الطلبة

	بحث واستقصاء	تكليف الطلبة باستخراج جمع المذكر السالم من درس تأملات رمضانية، وعمل جدول وإحصائية عن ورودها.	تكليف الطلبة باستخراج جمع المذكر السالم من درس تأملات رمضانية، وعمل جدول وإحصائية عن ورودها.	منطقي- رياضي	
- يمثل على القواعد بجمل صحيحة من إنشائه.	تعلم تعاوني	يكلف المعلم الطلبة بذكر أمثلة على جمع المذكر السالم. يوزع ورقة العمل (١٠)(١١) على المجموعات.	ينفذ الطلبة المهمة بشكل فردي. ينفذ الطلبة ورقة العمل (١٠)(١١).	بينشخصي اجتماعي	ملاحظة إجابات الطلبة

النتاجات التعليمية	استراتيجيات التدريس	الإجراءات التعليمية التعلمية وفق استراتيجيات التدريس بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة: دور المعلم	دور الطالب	الذكاء المستهدف	التقويم
الاستماع (المحفوظات)٢ حصة:		التمهيد: يشوق المعلم طلبته بسماع الآيات بصوت أحد المقرئين المشهورين. تكليف الطلبة بمحاكاة القراءة التي استمعوا لها.	الاستماع لقراءة الآيات يحاكي الطلبة القراءة التي استمعوا لها.	لغوي	متابعة قراءة الطلبة
- أن يكون الطالب قادرا على أن: ١. يقرأ الآيات قراءة صامتة لمدة خمس دقائق.	التأمل لخمس دقائق	تكليف الطلبة بقراءة الآيات قراءة صامتة فردية، لمدة خمس دقائق، وتأمل ما فيه من أفكار ومعان.	• يقرأ الآيات قراءة صامتة لمدة خمس دقائق.	بينشخصي- داخلي	ملاحظة إجابات الطلبة
٢. يجيب عن الأسئلة التي تلي القراءة الصامتة إجابة تامة	مشاركة الأقران	قياس مدى استيعابهم بأسئلة منها: ما اسم الآية الكريمة؟ • هل فرض الله الصيام على الأمم السابقة؟ • ما الذي لفت انتباهك في أثناء قراءة الآيات؟ يوزع ورقة العمل (١٢) على المجموعات.	• يجيب عن الأسئلة إجابة تامة من خلال فهمه للآيات ويدونها في دفتره. • ما اسم الآية الكريمة؟ • هل فرض الله الصيام على الأمم السابقة؟ • ما الذي لفت انتباهك أثناء قراءة الآيات؟ تنفيذ أوراق العمل	لغوي- لفظي اجتماعي	تصويب الخطأ
٣. رتل الآيات ترتيلا صحيحا، وبصوت يناسب المعاني الجليلة في الآيات.	الإصغاء والتأمل	يكلف المعلم الطلبة بترتيل الآيات ترتيلا صحيحا، وبصوت يناسب المعاني الجليلة في الآيات. يوزع ورقة العمل (١٣) على المجموعات.	يرتل الطلبة الآيات ترتيلا صحيحا، وبصوت يناسب المعاني الجليلة في الآيات، في ظل متابعة المعلم وتوجيهاته.	لغوي- لفظي موسيقي	تصويب الخطأ من قبل الطلبة وإذا تكرر الخطأ يثبت الصواب على اللوح.

النتاجات التعليمية	استراتيجيات التدريس	الإجراءات التعليمية التعلمية وفق استراتيجيات التدريس بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة: دور المعلم	دور الطالب	الذكاء المستهدف	التقويم
٤. يستنتج الأفكار الرئيسة الواردة في الآيات.	المجموعات التعاونية	• توزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة. • تكليف الطلبة قراءة الآيات ثم تفسيرها. يوزع ورقة العمل (١٤) على المجموعات.	• يقرأ الطلبة الآيات، ثم يقرأ تفسيرها. يقف احد الطلبة ويقرأ الآيات بصوت مسموع وتعبير مناسب، وتنغيم يلائم الآيات، ثم يتوقف، لتجيب المجموعات عن أوراق العمل.	لغوي- لفظي موسيقي	ملاحظة وتصويب قراءة الطلبة.
٥. يستخدم المعجم في إخراج معاني الكلمات الجديدة التالية: تليد، صيد، سديد، عتيد.	المجموعات التعاونية	• توزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة. • إعطاء بطاقات للطلبة لكي يكتبوا عليها الكلمات والمفردات المراد استخراج معانيها، ووضع معاجم بين أيديهم لكل مجموعة. • يوزع ورقة العمل (١٥) على المجموعات. كتابة بعض المفردات ومعانيها على أوراق منفصلة، وعمل مسابقة بين الطلبة لاختيار المعنى المناسب للكلمة.	• استخراج المعاني من المعجم، وعرض المعاني من خلال البطاقات. • تكليف كل طالبين مقارنة المعاني حسب ورودها في النص، والتعاون معا لوضع الكلمات في جمل مفيدة. • كتابة بعض المفردات ومعانيها على أوراق منفصلة، وعمل مسابقة بين الطلبة لاختيار المعنى المناسب للكلمة.	اجتماعي اجتماعي-لغوي حركي	وضع الكلمات في جمل مفيدة من تأليف الطلبة.
٦. يبين جمال التصوير والتعبير في الآيات.	تأمل الدقيقة الواحدة مشاركة الأقران	من خلال القراءة التفسيرية للآيات يتطرق إلى وضع أسئلة يطلب فيها استخراج جمال التصوير والتعبير في الآيات.	يبين جمال التصوير الفني والتعبير في الآيات، بعد قراءة كل آية.	بينشخصي اجتماعي	بين جمال التصوير والتعبير الفني في الآيات.

النتاجات التعليمية	استراتيجيات التدريس	الإجراءات التعليمية التعلمية وفق استراتيجيات التدريس بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة: دور المعلم	الإجراءات التعليمية التعلمية وفق استراتيجيات التدريس بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة: دور الطالب	الذكاء المستهدف	التقويم
٧. يحفظ الطلبة الآيات غيبا.		تكليف الطلبة حفظ الآيات غيبا	حفظ الآيات غيبا.	بينشخصي	نموذج تقويم المحفوظات (٤)
٨. يحضر آيات تتحدث عن الصيام.	إجـــراء البحـــوث الفردية	يكلف الطلبة بإحضار آيات مختلفة تتحدث عن الصيام.	يحضر آيات مختلفة تتحدث عن الصيام.	بينشخصي- داخلي	
المحادثة (١ حصة): - يتحدث شفويا عن صفات محببة إلى نفوسهم في شهر رمضان المبارك.	العصف الذهني	تهيئة الطلبة لدرس المحادثة، من خلال طرح بعض الأسئلة مثل: - من صام رمضان ؟ - وكم يوما صمت، ما الذي تحبه في شهر رمضان المبارك؟ ولماذا؟	يجيب الطلبة عن الأسئلة.	لغوي	نموذج تقويم المحادثة (٥)

	المحاكاة	يكلف المعلم أحد الطلبة بلعب دور شهر رمضان المبارك، ويحدث زملاءه عما يفيد الناس بلغة سليمة وكلام مترابط وفصيح. يوزع ورقة العمل (١٦) على المجموعات.	يلعب احد الطلبة دور شهر رمضان المبارك، ويحدث زملاءه عما يفيد الناس بلغة سليمة وكلام مترابط وفصيح.	اجتماعي	متابعة إجابات الطلبة
الكتابة والإملاء (٢ حصة): - يتعرف علامات الترقيم "التنصيص، والشرطتين، والقوسين". - يقرأ الأمثلة قراءة جهرية صحيحة.	التعلم التعاوني تأمل الدقيقة الواحدة	يعرض المعلم على طلبته مجموعة من الأمثلة المدونة في الكتاب بألوان متنوعة، أو استخدام الحاسوب (الدرس/٦٣) عن طريق أسلوب التعليم المتمازج. يقرأ بعض الطلبة تلك الأمثلة قراءة جهرية صحيحة. يشرف المعلم على الأسئلة التي يطرحها الطلبة، وكذلك الإجابات التي تهدف إلى: - شرح معاني بعض المفردات والمصطلحات. - التعرف إلى علامات الترقيم الجديدة، ومواضعها في أثناء الكتابة.	يقرأ الطلبة الأمثلة، ويجيبون عن التساؤلات. يقوم أحد الطلبة بكتابة ما تم التوصل إليه على اللوح. يقوم الطلبة بالتأمل بالمفهوم الذي تم عرضه.	لغوي بينشخصي	ملاحظة أداء الطلبة

	العصف الذهني	- التدرب على استخدام علامات الترقيم في مواضعها، وكتابة بعض الجمل على اللوح، لمناقشتها كنماذج للتمثيل عليها. يوزع ورقة العمل (١٧) على المجموعات.		لغوي	
-يذكر أمثلة على: علامات الترقيم"التنصيص، والشرطتين، والقوسين".		يكلف المعلم الطلبة بذكر أمثلة على علامات الترقيم"التنصيص، والشرطتين، والقوسين".	يقوم الطلبة بتنفيذ المهمة بشكل فردي.	بينشخصي	ملاحظة إجابات الطلبة.
	مشاركة الأقران	يوزع المعلم الطلبة في مجموعات ويطلب حل أوراق العمل (١٨) ويصحح المعلم كتابات الطلبة.	ينفذ الطلبة المهمة بشكل ثنائي.	اجتماعي-لغوي	نموذج تقويم الكتابة (٦).
- استخراج علامات التنصيص والشرطتان والقوسان من درس تأملات رمضانية وعمل جدول وإحصائية عن ورودها.	بحث واستقصاء	تكليف الطلبة باستخراج علامات الترقيم"التنصيص، والشرطتين، والقوسين"من درس تأملات رمضانية، وعمل جدول وإحصائية عن ورودها.	يقوم الطلبة باستخراج علامات الترقيم"التنصيص، والشرطتين، والقوسين"من درس تأملات رمضانية، وعمل جدول وإحصائية عن ورودها.	منطقي-رياضي	متابعة الطلبة وتعزيزهم.

النتاجات التعليمية التي يتوقع من الطالب تحقيقها بعد قراءة الوحدة الثالثة (البتراء المدينة الوردية) أن:

أ- يقرأ النص قراءة صامتة فاهمة.

ب- يقرأ النص قراءة جهرية معبّرة مراعياً ألف الوصل وهمزة القطع.

ج- يتعرّف دلالات الألفاظ والتراكيب الجديدة الواردة في النص.

د - يتدرب على استخدام المعجم في البحث عن دلالات الألفاظ والتراكيب.

هـ- تنمو لديه قيم الاعتزاز بالوطن وأبنائه ومعالمه.

و- يستخلص الأفكار الواردة في النص.

ز- يتعرّف جمع المؤنث السالم وإعرابه.

ح- يحفظ النص الشعري غيباً.

ط- يكتب مراعياً ألف تنوين الفتح وألف التثنية بعد الهمزة المتطرّفة.

ى- يكتب رسالة إلى صديق من دولة عربية يدعوه فيها إلى زيارة معلم سياحي في الأردن.

الوَحْدَةُ الثالثةُ

البَتْراءُ المَدينَةُ الوَرْدِيَّةُ

نَصُّ القِراءَةِ



مِنْ أَقْدَمِ بُقْعَةٍ عَلى الأَرْضِ في غَوْرِ الأُرْدُنِّ، نُطِلُّ عَلى بِداياتِ التّاريخِ، وَنَفْتَحُ نافِذَةً عَلى العالَمِ الحَديثِ، حَيْثُ بِدايَةُ الحَضاراتِ الإِنْسانِيَّةِ القَديمَةِ الّتي تَجْمَعُ بَيْنَ الماضي الجَميلِ والحاضِرِ المُتألِّقِ، فالأُرْدُنُّ بِما يَزْخَرُ بِهِ مِنْ تُراثٍ يَجْعَلُكَ تَعْرِفُ أَعْماقَ التّاريخِ. وبِما يَتَمَيَّزُ بِهِ مِنْ مُقَوِّماتٍ جُغْرافِيَّةٍ وتاريخِيَّةٍ وطَبيعِيَّةٍ، تُلَبّي مُعْظَمَ الأَهْدافِ الّتي يَنْشُدُها السّائِحُ، حَيْثُ تَتَوافَرُ فيهِ السِّياحَةُ الدِّينِيَّةُ والتّاريخِيَّةُ والعِلاجِيَّةُ.

فَفي البَحْرِ المَيِّتِ؛ يَنْبُوعِ الأَساطيرِ الّتي سَكَنَتْ فيها حَضاراتُ العالَمِ، نَسْتَمْتِعُ بِالعَومِ السَّهْلِ، والتَّأَمُّلِ العَميقِ لِهذا المَكانِ الفَريدِ، صُعودًا إِلى سِلْسِلَةٍ جَبَلِيَّةٍ، وكُرومٍ وتِلالٍ مُطِلَّةٍ عَلى القُدْسِ وأَخَواتِها مِنْ مُدُنِ فِلَسْطينَ الحَبيبَةِ. وَنَهْبِطُ مِنَ الأَعالي الجَبَلِيَّةِ بِاتِّجاهِ السُّهولِ الشَّرْقِيَّةِ، ونُواصِلُ رِحْلَتَنا شَرْقًا إِلى حافَةِ الصَّحْراءِ المُقَصَّبَةِ بِالرِّمالِ الذَّهَبِيَّةِ، وهِيَ الّتي كانَتْ طُرُقًا لِلْقَوافِلِ التِّجارِيَّةِ القَديمَةِ، وبَوّابَةَ الفَتْحِ الإِسْلامِيِّ لِبِلادِ الشّامِ، فيها تَقومُ القِلاعُ التّاريخِيَّةُ،

والقُصورُ الصَّحْراوِيَّةُ. إلى الجَنوبِ نَسيرُ في الطَّريقِ المُلوكِيِّ الَّذي سَلَكَهُ الرُّومانُ مِنْ قَبْلُ، ونَنْتَقِلُ في التّاريخِ مِنْ حِقْبَةٍ إلى أُخرى، عَبْرَ المُدُنِ الَّتي تَرَكَ أَبْناؤُها بَصَماتِ أَرْواحِهِم عَلى أَسْوارِها، وغادَروها مُخَلِّفينَ آثارَهُم العَظيمَةَ إلى الوَرَثَةِ الحافِظينَ.

وَتَحُطُّ بِنا الرِّكابُ في البَتْراءِ، جَوْهَرَةِ المُدُنِ، لا أَبْهى، ولا أَجْمَلَ! مَدينَةٌ بِلَونِ الوَرْدِ مَنْحوتَةٌ في الصَّخْرِ، يَقْصِدُها الزُّوّارُ مِنْ أَرْجاءِ الأَرْضِ قاطِبَةً، فَهِيَ المَدينَةُ الرّائِعَةُ الَّتي لا تَكادُ تَجِدُ مَثيلاً لَها في العالَمِ، تَحْتَضِنُها الجِبالُ السّامِقَةُ.



يَصِلُ الزّائِرُ أَوَّلاً إلى مَدْخَلِ المَدينَةِ الَّذي هُوَ "السّيقُ"، فَتَمْلأُ نَفْسَهُ دَهْشَةً وَإِعْجابًا، ذلِكَ الشَّقُّ الصَّخْرِيُّ الرَّهيبُ الَّذي يَبْلُغُ طُولُهُ أَكْثَرَ مِنْ (١,٢) كيلومِتْرٍ، تَتَرَبَّعُ عَلى جانِبَيْهِ تَلَّةٌ صَخْرِيَّةٌ يَتَراوَحُ ارْتِفاعُها بَيْنَ سِتّينَ مِتْرًا إلى مِئَةِ مِتْرٍ، تُشْبِهُ بِأَلْوانِها البَديعَةِ أَحْلامَ الطُّفولَةِ في عالَمٍ سِحْرِيٍّ. وعِنْدَما يَصِلُ السّيقُ إلى نِهايَتِهِ، فَإِنَّهُ يَنْحَني في اسْتِدارَةٍ جانِبِيَّةٍ، ثُمَّ تَتَبَدَّدُ الظِّلالُ لِتَظْهَرَ أَعْظَمُ الآثارِ رَوْعَةً.. الخَزْنَةُ، إِحْدى عَجائِبِ الكَوْنِ الفَريدَةِ، وهِيَ المَحْفورَةُ في الصَّخْرِ الأَصَمِّ عَلى واجِهَةِ الجَبَلِ وَيَلْمَعُ صَخْرُها الوَرْدِيُّ تَحْتَ ضَوْءِ الشَّمْسِ، بِارْتِفاعِ أَرْبَعينَ مِتْرًا، وَعَرْضِ ثَمانِيَةٍ وعِشْرينَ مِتْرًا. ومِنْ ثَمَّ يُطالِعُ الزّائِرُ الوادِيَ فاتِحًا ذِراعَيْهِ كَأَنَّهُ يُرَحِّبُ بِالزّائِرينَ، وعَلى مُنْحَدَراتِهِ كانَتْ تَقومُ

البَتْراءُ بِهَياكِلِها، وقُصورِها،وحَمّاماتِها، ومُدَرَّجاتِها،ومَنازِلِ سُكّانِها، بِالإِضافَةِ إِلى شارِعٍ مُعَبَّدٍ يَسيرُ عَلى مَجْرى الجَدْوَلِ.

تَرْتَبِطُ البَتْراءُ المَدينَةُ الفَريدَةُ بِالعَرَبِ الأَنْباطِ، الَّذينَ أَقامُوها قَبْلَ أَلْفَي عامٍ لِتَكونَ عاصِمَةً لِدَوْلَتِهِم، اشْتَغَلُوا بِالتِّجارَةِ وكَوَّنوا دَوْلَةً واسِعَةً وَصَلَتْ إِلى تُخومِ دِمَشْقَ، وظَلَّتْ شاهِدًا عَلى المُعْجِزَةِ البَشَرِيَّةِ الَّتي تَنْحِتُ المُدُنَ في بُطونِ الجِبالِ! والأَنْباطُ قَبيلَةٌ عَرَبِيَّةٌ بَدَوِيَّةٌ، كانَتْ تَرْعى الماشِيَةَ، وتَتَنَقَّلُ مِنْ مَكانٍ إِلى آخَرَ بَحْثًا عَنِ الكَلأِ، وَصَلَ قِسْمٌ مِنْها في تَرْحالِهِ إِلى البَتْراءِ الَّتي تَأَثَّرَتْ بِحُكْمِ مَوْقِعِها الجَغْرافِيِّ بِالحَضارَةِ اليونانِيَّةِ.

وتُشيرُ الدَّلائِلُ إِلى أَنَّ البَتْراءَ كانَتْ مأْهولَةً مُنْذُ الْقَرْنِ الخامِسِ قَبْلَ الميلادِ، حَتّى الْقَرْنِ الخامِسِ بَعْدَ الميلادِ.وقَدْ اكْتُشِفَتْ فِيها آثارٌ تَعودُ إِلى عُهودٍ مُتَفاوِتَةٍ في القِدَمِ، وهِيَ اليَوْمَ من أَعْظَمِ المَعالِمِ السِّياحِيَّةِ في الأُرْدُنِّ.

وتَتَفَرَّعُ مِنَ المَوْقِعِ الّذي كانَتْ تَقومُ عَلَيْهِ المَدينَةُ أَوْدِيَةٌ عَديدَةٌ، يَسْتَطيعُ الزّائِرُ أَنْ يَقْضِيَ في شِعابِها الضَّيِّقَةِ أَوْقاتًا مُمْتِعَةً، حَيْثُ تَنْتَشِرُ على جَوانِبِ هذِهِ الأَوْدِيَةِ المَتاجِرُ، والمَخازِنُ، والأَضْرِحَةُ مِنْ مُخْتَلَفِ الأَشْكالِ.

وفي الشّارِعِ الرَّئيسِ داخِلَ مدينةِ البَتْراءِ الأَثَرِيَّةِ يَتَمَتَّعُ الزّائِرُ بِمُشاهَدَةِ الأَعْمِدَةِ الكَثيرَةِ،والرَّصيفِ المُتقَنِ، ومِئاتِ المَعالِمِ الّتي حَفَرَها وأَنْشَأَها الإِنْسانُ، مِنْ هَياكِلَ شامِخَةٍ، وأَضْرِحَةٍ مَلَكِيَّةٍ باذِخَةٍ، إِلى المُدَرَّجِ الكَبيرِ الَّذي يَتَّسِعُ لِثَمانِيَةِ آلافِ مُتَفَرِّجٍ، والبُيوتِ الصَّغيرَةِ والكَبيرَةِ، وقاعاتِ الاحْتِفالاتِ، وقَنواتِ الماءِ والصَّهاريجِ،إِضافَةً إِلى صُفوفِ الدَّرَجِ المُزَخْرَفَةِ، والأَسْواقِ، والبَوّاباتِ المُقَوَّسَةِ، والكَثيرِ مِنَ الأَضْرِحَةِ التّاريخِيَّةِ.

المَجْدُ لِلْوَطَنْ

للشّاعرِ: قاسِم أبو عَيْن

وَطَني الأُرْدُنُّ حِصْنٌ   بَأْسُهُ بَأْسُ الجُدود
حَفِظُوه بِعُهودٍ   مِنْ حَفيدٍ لِحَفيد
عِشْتَ دَوْمًا يا وَطَنْ
سالِمًا طولَ الزَّمَنْ
أَبْشِري أَرْضَ الكَرامَة   أَبْشِري أَرْضَ الشَّهيد
عَزْمُنا دَوْمًا قَوِيٌّ   بَأْسُنا دَوْمًا حَديد
فيكَ يا غَورَ الكَرامَة   كُلُّ أَسْفارِ الخُلود
مِنْ قَصِيٍّ وقَريبٍ   لِطَريفٍ وَتَليد
وَطَني الأُرْدُنُّ حِصْنٌ   بَأْسُهُ بَأْسُ الجُدود
حَفِظُوه بِعُهودٍ   مِنْ حَفيدٍ لِحَفيد
عِشْتَ دَوْمًا يا وَطَنْ
سالِمًا طولَ الزَّمَنْ
فيكَ يَرْموكُ ومُؤْتَة   سِفْرُ أَبْطالٍ وصيد
جَعْفَرٌ فيكَ وَزَيْدٌ   رَمْزُ تاريخٍ مَجيد
عِشْتَ أُرْدُنَّ المَعالي   ثابِتَ الخَطْوِ سَديد
صانَكَ اللهُ عَرينًا   هاشِميًّا وعَتيد
وَطَني الأُرْدُنُّ حِصْنٌ   بَأْسُهُ بَأْسُ الجُدود
حَفِظُوه بِعُهودٍ   مِنْ حَفيدٍ لِحَفيد
عِشْتَ دَوْمًا يا وَطَنْ
سالِمًا طولَ الزَّمَنْ

المذكرة (٢)

الوحدة: الثالثة

الصف: السادس الأساسي

العنوان: البتراء المدينة الوردية

الزمن: (١٤) حصة

النتاجات التعليمية	استراتيجيات التدريس	الإجراءات التعليمية التعلمية وفق استراتيجيات التدريس بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة دور المعلم	الذكاء المستهدف دور الطالب	التقويم	
١- الأداء القرائـــــي (٣ حصص): يتوقع من الطالب بعد قراءة الوحدة الثالثة (البتراء المدينة الوردية) أن:	حكاية قصصية	التمهيد للدرس بمقدمة ترغب الطلبة بقراءة النص، يتكلم المعلم عن قصة ذهابه في رحلة إلى مدينة البتراء، ويتيح المجال للطلاب بعرض قصص ذهابهم إلى مدينة البتراء.	التفاعل مع ما يطرحه المعلم ويتفاعلون في المناقشة والحوار.	لغوي	نموذج تقويم القراءة الصامتة (١).
- يقرأ النص قراءة صامتة فاهمة.	الروابط الشخصية	مناقشة فكرة "الشعب الأردني شعب مضياف، وعلاقة ذلك بالجذب السياحي". توزيع ورقة عمل (١٩) تكليف الطلبة بقراءة النص قراءة صامتة،	الربط بين الدرس وخبراتهم الشخصية.	بينشخصي	ملاحظة مدى التزام الطلبة بالتنفيذ.
	العصف الذهني	ثم أسئلة التذكر، مثل: أين يقع البحر الميت؟ كم تبعد البتراء عن عمان؟	يجيب الطلبة عن السؤال بعد المناقشة الفاعلة يقوم الطلبة	اجتماعي- خارجي.	ملاحظة أداء الطلبة أثناء النقاش.

		ما الفائدة من مجيء السياح إلى الأردن؟ كيف يجب أن نتعامل مع السياح الأجانب؟ كيف يمكن أن نزيد عدد السياح في الأردن؟. اكتب في دفترك ثلاث جمل أعجبتك وردت في النص.	بتدوين الإجابة المناسبة في دفاترهم. تنفيذ ورقة عمل (١٩). يقرأ الطلبة للنص قراءة صامتة في مدة يحددها المعلم.	بينشخصي- داخلي	
- يقرأ النص قراءة جهرية معبرة مراعيا همزة الوصل وهمزة القطع.	حل المشكلات: تحديد المشكلة واقتراح حل	يقرأ المعلم الدرس قراءة جهرية (قراءة قدوة ومحاكاة)، مع مراعاة تلوين الأداء الصوتي وحركات الجسد وفقا للمواقف والأحداث، وبما يتناسب وأسلوب التعجب، والاهتمام بهمزة الوصل، ولفظ همزة القطع أينما وردت، ولفظ حرفي الظاء والضاد.	يجيب الطلبة عن التساؤلات.	لغوي منطقي رياضي	نموذج تقويم القراءة الجهرية (٢).
- يستخرج الأفكار الرئيسة في النص.	الروابط الشخصية	ثم يكلف المعلم الطلبة بقراءة النص، حيث يكلف المعلم الطلبة بما يلي: أ- اقرأ العبارة الآتية مراعياً تلوين صوتك بما يناسب نمط التعجب.وظلّت شاهداً على المعجزة	يكتب في دفتره ثلاث جمل أعجبته وردت في النص. يستمع الطلبة لقراءة المعلم	بينشخصي- داخلي	

	المحاكاة	البشرية التي تنحت المدن في بطون الجبال! ب- ألفظ الكلمات الآتية مراعياً إخراج حرفي (الظاء، والضّاد) من مخرجيهما الصحيحين. حضارات، تحتضنها، حافظين، عظيمة، أضرحة.تنفيذ ورقة العمل (٢٠).	يقرأ النص قراءة جهرية ممثلة للمعنى، مع مراعاة تلوين الأداء الصوتي وحركات الجسد وفقاً للمواقف والأحداث، وبما يتناسب وأسلوب التعجب، والاهتمام بهمزة الوصل، ولفظ همزة القطع، ولفظ حرفي الظاء والضاد.	لغوي- جسمي جسمي- حركي	
	تنبيهات اللون	توزيع رسم للبتراء غير ملون، وتكليف الطلاب بتلوينها باللون المناسب.	ينفذ الطلبة ما طلبه المعلم إليهم. تنفيذ ورقة عمل (٢٠).	مكاني	

المعجم والدلالة (١ حصة): - يتعرف دلالات الألفاظ والتراكيب الجديدة الواردة في النص ويوظفها في جمل من إنشائه.	المجموعات التعاونية	يتم توزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة، ثم توزيع أوراق العمل (٢١)(٢٢) على المجموعات، وذلك لمناقشة ومعالجة معاني الكلمات الجديدة لاختيار المعنى المناسب للسياق من خلال أساليب: الاستعمال في جمل، واستخدام المعجم، وبيان الترادف والتضاد، ثم تعرض كل مجموعة ما أنجزت أمام الجميع للمناقشة، ويقدم المعلم التغذية الراجعة والمناسبة، مع الحرص على أن يشارك جميع الطلبة في فعاليات الدرس، وتشجيعهم وحثهم على ذلك، مع تدوين الإجابات الصحيحة على اللوح.	يعمل الطلبة في الإجابة عن التساؤلات التي يطرحها المعلم بشكل مجموعات غير متجانسة. تنفيذ أوراق العمل وبعد الانتهاء من كل سؤال من التساؤلات التي يطرحها المعلم يكلف المعلم أحد الطلبة بكتابة الإجابات على اللوح.	لغوي لغوي- اجتماعي	نموذج تقويم المعجم والدلالة (٣). ملاحظة إجابات الطلبة

الاستيعاب القرائي (٢ حصة): - يتعرف دلالات الألفاظ والتراكيب الجديدة الواردة في النص ويوظفها في جمل من إنشائه تنمو لديه قيم: (الاعتزاز بالوطن وأبنائه ومعالمه).	الحوار والمناقشة العمل الفردي	يسأل المعلم الطلبة الأسئلة الآتية: أ. عدد أصناف السياحة التي يوفرها الأردن لزائريه، وفقاً لورودها في النص، ثم مثل على كل صنف منها بمعلم سياحي. ب. ماذا تعني لك كل من العبارتين الآتيتين. أ. الأردن من البلدان التي يعود إليها السائح باستمرار. ب. هي المدينة الرائعة التي لا تكاد تجد مثيلا لها في العالم. ج. ابحث في النص عن جمل عبّر فيها الكاتب عن كل من الأفكار الآتية: أ. الأردن بوابة الفتح الإسلامي لبلاد الشام. ب. الصحراء الأردنية جسر يعبُر عليه القوافل التجارية. ت. الشعب الأردني شعب مضياف. توزيع ورقة عمل (٢٣)(٢٤).	يعمل الطلبة في الإجابة عن التساؤلات التي يطرحها المعلم بشكل مجموعات غير متجانسة. وبعد الانتهاء من كل سؤال من التساؤلات التي يطرحها المعلم يكلف المعلم أحد الطلبة بكتابة الإجابات على اللوح. يجب الطلبة عن التساؤلات السابقة بشكل فردي. يقوم الطلبة بالنقاش والحوار فيما بينهم	لغوي اجتماعي ذكاء بينشخصي ذكاء اجتماعي	ملاحظة إجابات الطلبة.

		يعود المعلم طلبته على الالتزام بآداب الحوار في أثناء النقاش.	للتوصل إلى الإجابات السليمة حيث يتم تدوينها على اللوح، أثناء قيام الطلبة بالنقاش لا بد من تنبيه الطلبة للعودة إلى نص البتراء المدينة الوردية. . تنفيذ ورقة العمل.	ذكاء حركي	
القواعد والتطبيقات (٣حصص):		يعرض المعلم على طلبته مجموعة من الأمثلة المدونة في الكتاب بألوان متنوعة ،أو استخدام الحاسوب (الدرس/٢) عن طريق أسلوب التعليم المتمازج.	يقرأ الطلبة الأمثلة ويجيبون عن التساؤلات	لغوي- اجتماعي	ملاحظة أداء الطلبة
- يقرأ الأمثلة قراءة جهريّة صحيحة.	التعلم التعاوني	يعرض المعلم على طلبته القواعد الخاصة بجمع المؤنث السالم.	يقوم أحد الطلبة بكتابة ما تم التوصل إليه على اللوح.		
	تأمل الدقيقة الواحدة	توزيع ورقة العمل (٢٥) على المجموعات.	يقوم الطلبة بالتأمل بالمفهوم الذي تم عرضه. تنفيذ ورقة العمل (٢٥)	بينشخصي	تصحيح إجابات الطلبة

- يستخرج جمع المؤنث السالم. - يمثل على القواعد بجمل صحيحة من إنشائه.	بحث واستقصاء	تكليف الطلبة استخراج جمع المؤنث السالم من درس البتراء المدينة الوردية، وعمل جدول وإحصائية عن ورودها.	استخراج جمع المؤنث السالم من درس البتراء المدينة الوردية، وعمل جدول وإحصائية عن ورودها.	منطقي-رياضي	
الاستماع (المحفوظات) ٢حصة: أن يكون الطالب قادرا على أن:	التخيل البصري العصف الذهني	التمهيد: يتخيل الطلبة أنهم يتجولون في غور الأردن، يتذكرون معركتي اليرموك والكرامة. ثم ترك المجال للطلاب للتعبير عن مشاعرهم مستشرفين عبق التاريخ.	تخيل معركتي اليرموك والكرامة. التفاعل مع ما يطرحه المعلم وعمل حوار يمتد إلى أسئلة تثير التفكير والنقاش.	مكاني لغوي-اجتماعي	ملاحظة متابعة الطلبة. مناقشة وحوار تشجيع الطلبة.
- - يقرأ القصيدة قراءة صامتة لمدة خمس دقائق.	فترات تأمل لخمس دقائق	تكليف الطلبة بقراءة الأبيات قراءة صامتة فردية، لمدة خمس دقائق، وتأمل ما فيه	• • يقرأ القصيدة قراءة صامتة لمدة خمس	بينشخصي-داخلي	ملاحظة الطلبة في أثناء القراءة،

		من أفكار ومعان. توزيع ورقة عمل (٢٦). • يجيب عن الأسئلة إجابة تامة من خلال فهمه للأبيات ويدونها في دفتره. • يستنتج الإجابات من خلال فهمه للأبيات. • ما اسم الشاعر؟.....الخ	دقائق.ثم يتم تنفيذ ورقة عمل (٢٦). • يجيب عن الأسئلة إجابة تامة من خلال فهمه للأبيات ويدونها في دفتره. • يستنتج الإجابات من خلال فهمه للأبيات. • ما اسم الشاعر؟.....الخ	لغوي- لفظي	والتقيد بالوقت. تصويب الإجابات.
- يجيب عن الأسئلة التي تلي القراءة الصامتة إجابة تامة.	مشاركة الأقران	توزيع ورقة عمل (٢٧) على الطلبة.	• يجيب عن الأسئلة إجابة تامة من خلال فهم الأبيات في أثناء القراءة الصامتة. • ما الذي لفت انتباهك في أثناء قراءة القصيدة؟	لغوي- اجتماعي	ملاحظة إجابات الطلبة تصويب الخطأ
- يقرا القصيدة قراءة جهرية، سليمة معبرة، بصوت واضح، مع مراعاة اللحن المناسب، وجودة الإلقاء.	الإصغاء والتأمل تنغيم الكلمات	يقرا القصيدة قراءة جهرية، سليمة معبرة، بصوت واضح، مع مراعاة اللحن المناسب، بما يتلاءم مع المعاني والأنماط اللغوية، بموسيقا مناسبة.	يقرا القصيدة قراءة جهرية، سليمة معبرة، بصوت واضح، مع مراعاة اللحن المناسب، بما يتلاءم مع المعاني والأنماط اللغوية، بموسيقا	لغوي - موسيقي	تصويب الخطأ من قبل الطلبة وإذا تكرر الخطأ يثبت الصواب على اللوح، مع

			مناسبة، في ظل متابعة المعلم وتوجيهاته.		المناقشة.
- يستنتج الأفكار الرئيسة الواردة في القصيدة.	المجموعات التعاونية	• توزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة. • توزيع ورقة عمل (٢٨) على المجموعات. • تكليف الطلبة قراءة القصيدة قراءة تفسيرية، كل مجموعة أبيات مع بعض.	• يقرا الطلبة الأبيات، كل مجموعة تحمل فكرة مع بعض، ثم الانتقال إلى مجموعة أخرى. • تنفيذ ورقة العمل (٢٨). • يقف احد الطلبة ويقرا الأبيات بصوت مسموع وتعبير مناسب، وتنغيم يلائم الأبيات، ثم تتوقف، لتجيب المجموعات عن أوراق العمل.	لغوي-لفظي موسيقي	ملاحظة وتصويب قراءة الطلبة
- يستخدم المعجم في إخراج معاني الكلمات الجديدة التالية: تليد، صيد، سديد، عتيد.	المجموعات التعاونية مشاركة الأقران	• توزيع الطلبة في مجموعات غير متجانسة. • توزيع ورقة عمل (٢٩)على المجموعات. • إعطاء بطاقات للطلبة لكي يكتبوا عليها	• استخراج المعاني، وعرض المعاني من خلال البطاقات. • تنفيذ ورقة عمل (٢٩). • تكليف كل طالبين مقارنة	اجتماعي-لغوي	وضع الكلمات في جمل مفيدة من تأليف الطلبة.

		الكلمات والمفردات المراد استخرج معانيها، ووضع معاجم بين أيديهم لكل مجموعة.	المعاني حسب ورودها في النص، والتعاون معا لوضع الكلمات في جمل مفيدة.		
- يبين جمال التصوير والتعبير في الأبيات.	تأمل الدقيقة الواحدة	من خلال القراءة التفسيرية يتطرق إلى وضع أسئلة يطلب فيها استخراج جمال التصوير والتعبير في الأبيات.	يبين جمال التصوير الفني والتعبير في الأبيات، بعد قراءة كل مجموعة من الأبيات.	بينشخصي- لغوي	بين جمال التصوير والتعبير الفني في الأبيات.
- يوضح العاطفة التي يعبر عنها الشاعر في أبيات القصيدة.	المجموعات التعاونية تأمل الدقيقة الواحدة	من خلال القراءة التفسيرية يتطرق إلى وضع أسئلة يطلب فيها العاطفة التي يعبر عنها الشاعر في الأبيات.	يبين العاطفة التي يعبر عنها الشاعر في أبيات القصيدة، بعد قراءة كل مجموعة من الأبيات، وما انعكاس ذلك على نفس الطالب.	اجتماعي- لغوي بينشخصي	بين العاطفة التي يعبر عنها الشاعر في كل مجموعة من الأبيات، وما رأيك؟
- يحضر قصائد مختلفة تتحدث عن الوطن.	إجراء البحوث الفردية الإنشاد والإيقاع تسجيلات	يكلف الطلبة بإحضار قصائد مختلفة تتحدث عن الوطن. يكلف الطلبة بإحضار أغاني تتحدث عن الوطن.	يحضر قصائد مختلفة تتحدث عن الوطن. يعرض ما احضر أو قام بتأليفه، أمام زملائه.	بينشخصي- داخلي موسيقي	يبدي الطلبة آرائهم في القصائد.

- يحفظ الطلبة القصيدة غيبا.		تكليف الطلبة حفظ القصيدة غيبا	حفظ القصيدة غيبا، ويلقيها متمثلا المعنى.	بينشخصي	نموذج تقويم المحفوظات (٤).
الكتابة (٣ حصص): - يقرا النص قراءة جهرية معبرة.	عصف ذهني	يعرض المعلم نص قلعة الربض على اللوح، ويقراه الطلبة، وتتم مناقشة معناه وفكرته.	المناقشة والحوار	لغوي-لفظي	ملاحظة إجابات الطلبة.
- يلم بقواعد كتابة ألف تنوين الفتح وألف التثنية بعد الهمزة المتطرفة.		مناقشة الطلبة في الأمثلة الواردة في النص، ذات الصلة بكتابة ألف تنوين الفتح وألف التثنية بعد الهمزة المتطرفة من خلال الأسئلة التي تحفز الطلبة على استنتاج القاعدة الإملائية المتعلقة بها، وتدوينها على اللوح. تقسيم الطلبة مجموعات غير متجانسة، وتوزيع ورقة العمل عليهم (٣٠). وبعد توضيح المطلوب من كل تدريب، يتم حله ثم عرضه أمام الطلبة للمناقشة، ويقوم المعلم بتصحيح الأخطاء. يكلف المعلم الطلبة بطرح أمثلة مشابهة من إنشائهم.	تنفيذ ورقة العمل. تكليف الطلبة باستخراج ألف تنوين الفتح وألف التثنية بعد		نموذج تقويم الكتابة (٦).
- يكتب جملا تامة المعنى تعبر عن مضمون الصور المعطاة.	بحث واستقصاء	تكليف الطلبة باستخراج ألف تنوين الفتح وألف التثنية بعد الهمزة المتطرفة من	الهمزة المتطرفة من درس البتراء المدينة الوردية،	منطقي - رياضي	تصحيح كتابات الطلاب

- يكتب رسالة لصديق يدعوه لزيارة الأردن بأسلوب شيق، مراعيا القواعد الإملائية والنحوية.		درس البتراء المدينة الوردية، وعمل جدول وإحصائية عن ورودها. يعرض المعلم صور للمناطق الأثرية الأردنية، ثم يوزع الصور على المجموعات، وتكليفهم بكتابة جمل تامة المعنى تعبر عن مضمونها، وتعرض كل مجموعة ما تم انجازه أمام الجميع، ويقدم المعلم التغذية الراجعة بتصحيح الأخطاء. يكلف المعلم الطلبة بكتابة رسالة لصديق يدعوه لزيارة الأردن بأسلوب شيق، مراعيا القواعد الإملائية والنحوية، بعد أن يوضح لهم مفهوم الرسالة وكيف تكتب؟ وعرض بعض النماذج أمام الطلبة.توزيع ورقة عمل (٣١).	وعمل جدول وإحصائية عن ورودها. يكتب جملا تامة المعنى تعبر عن مضمون الصور المعطاة. يكتب رسالة لصديق يدعوه لزيارة الأردن بأسلوب شيق، مراعيا القواعد الإملائية والنحوية.تنفيذ ورقة عمل (٣١).	بينشخصي	

أوراق العمل

ورقة عمل ١

تأملات رمضانية **الأداء القرائي**

١. اقرأ النصّ "تأملات رمضانية" قراءة صامتة، ثمّ اكتب الفكرة الرئيسة فيه.

٢. الفظ كل كلمة من الكلمات الآتية لفظاً صحيحاً دفعة واحدة:
تأملات، تستروح، القائمون، التبعة، التراويح، الاستشهاد، السّكينة، ينشئ.

٣. أرسم أي مظهر من مظاهر رمضان.

ورقة عمل ٢

تأملات رمضانية

أ. اقرأ الجمل الآتية قراءة جهرية بأداء صوتي مناسب لنوع التركيب اللغوي:

١- كيف لا؟! وفيه تفتح أبواب الجنان، وتوصد أبواب النيران.

٢- إن الصيام يذكي في نفس الصائم روح الجهاد، وحب الاستشهاد.

٣- ففي الاتحاد قوة، وفي التفرقة ضعف.

ب. اقرأ الفقرة الثانية قراءة جهرية معبرة، متمثلاً المعنى، ومستخدماً الحركات والإشارات المناسبة.

ورقة عمل ٣

تأملات رمضانية **المعجم والدلالة**

أ- أضف إلى معجمك اللغوي:

صام يصوم صوماً وصياماً: الإمساك عن سائر المفطرات من الفجر إلى المغرب.

ب- استخرج من النص كلمات تدل على معنى كل كلمة من الكلمات الآتية:

الفرقان:

البعيد:

القلب:

ج- اقرأ الجمل الآتية قراءة جهرية، واستنتج معنى الكلمة التي تحتها خط من السياق:

١- الذكريات التي تحمل في طياتها روح الاقتداء والعمل.

٢- وحسب الصائم أن يحظى بالشفاعة يوم القيامة.

٣- ويشعر حقاً بالتبعة والمسؤولية إزاء تحرير الأهل وإنقاذ المقدسات.

ورقة عمل ٤

تأملات رمضانية **المعجم والدلالة**

١. انقل ما يأتي إلى دفترك، ثمّ املأ الفراغ بكلمة مناسبة مما بين القوسين:

(عفة، طهارة، عباد، تهذيب، عبيد، سعادة)

أ) .... الرحمن. ب) .... اللسان.

ج) .... النفس. د) .... الشيطان.

هـ) .... الجنان.

٢. استخرج من النص ما يقابل معاني الكلمات الآتية:

الهزيمة، السقم، الأدنى.

٣. عد إلى المعجم المتوافر لديك، واستخرج معاني الكلمات الآتية:

رفث، المسكين، الذود.

ورقة عمل ٥

تأملات رمضانية **الاستيعاب القرائي والتحليل**

أ. ما الذكريات التي تحدث عنها الكاتب في الفقرة الأولى؟

ب. صف حال الأسماع والأرواح عند الحديث عن رمضان.

ج. ماذا قصد الكاتب بقوله: غزوة الفرقان؟ وضح نتيجة تلك الغزوة كما وردت في النص.

د. الصبر صفة من صفات شهر رمضان المبارك.

أ. ما ثواب الصبر كما ورد في النص؟

ب. اذكر صفة أخرى لشهر رمضان الكريم.

ورقة عمل ٦

تأملات رمضانية **الاستيعاب القرائي**

١. ما أسماء المعارك التي ذكرها الكاتب في النص؟
٢. وضح دور الملائكة في تلك المعارك.
٣. كيف يسهم الصوم في إعداد المجاهدين؟

....

و. استخلص من النص سبباً يؤدي إلى:

أ- صفاء العقل.

ب- اتحاد الكلمة واجتماع الصف.

....

هـ. استخرج من النص العبارات التي يتوافق معناها مع كل مما يأتي:

أ- قال تعالى: (إنا أنزلنه في ليلة القدر) (القدر:١)

ب- قال تعالى: (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان). (المائدة:٢)

ج- قال الرسول – صلى الله عليه وسلم-: "الصيام جُنة فإذا كان يوم صوم أجدكم فلا يرفث يومئذ ولا يسخب(*)..." (الإمام مسلم، كتاب الصيام، باب فضل الصيام، حديث رقم: ١٩٤٤).

ورقة عمل ٧

تأملات رمضانية **الاستيعاب القرائي**

و. اقرأ الفقرة التي أعجبتك في نص "تأملات رمضانية" قراءة جهرية معبرة، مبينا سبب إعجابك بها. واكتبه في دفترك.

ز. تدريب:

- من الحروف الآتية (ط، ب، ن، ل، ا) كون اسما مفردا وآخر مثنى، وثالث جمع.

- اقترح مقدمة أخرى للنص تأملات رمضانية؟

- ما الفائدة العملية التي اكتسبتها من النص؟

ورقة عمل ٨

تأملات رمضانية **الاستيعاب القرائي**

ح- ورد في النص ذكر لـ: المسجد الأقصى المبارك، وأرض الخليل إبراهيم عليه السلام، وغيرهما.

أ- ما العلاقة التي تربط بين هذه الأماكن وشهر الصيام؟

ب- ما الواجب الملقى علينا تجاه تلك الأماكن؟

ط - اذكر فوائد أخرى تتحقق لك في رمضان غير ما ورد في النص.

تدريب:

أ. أضف للنص- تأملات رمضانية- تفاصيل أخرى دون أن تؤثر على سير نص القراءة.

ورقة عمل ٩

تأملات رمضانية **القواعد والتطبيقات اللغوية**

أ- اجمع ما يأتي جمع مذكر سالم:

أ- طيّار. ب- مسافر.

ب- اقرأ ما يأتي: واستخرج منه جمع المذكر السالم:

أ- كان الناس يسألون النبي (صلى الله عليه وسلم) عمّا ينبغي أن ينفقوا من أموالهم برّا بالبائسين ومعونة للمحتاجين.

ب- قال تعالى: (قد أفلح المؤمنون[١] الذين هم في صلاتهم خاشعون[٢] والذين هم عن اللغو معرضون[٣]) (يس:٢٠)

ج- حول كل اسم من الأسماء التي تحتها خط في الجمل الآتية إلى جمع مذكر سالم:

أ- إن <u>المسلم</u> <u>صادق</u>.

ب- أعد الله – عز وجل – منزلة عالية <u>للمجاهد</u>.

ج- يطوف <u>المعتمر</u> حول الكعبة سبعة أشواط.

ورقة عمل ١٠

تأملات رمضانية **القواعد والتطبيقات اللغوية**

أ- أكمل الفراغات الآتية بجمع مذكر سالم من داخل المستطيل:

أ- ساعد	**الصابرون**
ب- فاز .... برضا الله	**المهندسون**
ج- صمّم .... مسجداً رائعاً	**المحتاجين**
	الصيّادين

ب- استخدم كل كلمة من الكلمتين "الطيّبون، الكاتبون" في ثلاث جمل من إنشائك، بحيث تكون مرة مرفوعة، ومرة منصوبة، ومرة مجرورة.

مثال:

أ- تجمّع اللاعبون في الملعب.

ب- سلّم الأمير اللاعبين الجوائز.

ج- أثنى الأمير على اللاعبين بعد المباراة.

ورقة عمل ١١

تأملات رمضانية **القواعد والتطبيقات اللغوية**

أ) أ- نموذج في الإعراب:

قال أحمد شوقي:

وللمستعمرين وإن ألانوا قلوبٌ كالحجارة لا ترقُّ

اللام: حرف جر.

المستعمرين: اسم مجرور باللام، وعلامة جرّه الياء؛ لأنه جمع مذكر سالم.

ب) أعرب ما تحته خط في ما يأتي:

١. استقبل وزير الشباب العائدين من دورة الألعاب الأولمبية.

٢. يحترم الممرضون مهنتهم ويخلصون لها.

ورقة عمل ١٢

المحفوظات

سورة البقرة (١٨٣-١٨٦)

أ- وضّح معاني المفردات الملونة التي وردت في الآيات الكريمة.

ب- هل فرض الله الصيام على الأمم السابقة؟ اذكر الآية التي تؤيد إجابتك.

ج- استخرج من الآيات ضد الكلمة الآتية: "اليُسر".

د- بم خصّ الله – عز وجل – شهر رمضان؟

ورقة عمل ١٣

المحفوظات

الاداء القرائي

أ- رتل الآيات الكريمة السابقة ترتيلاً صحيحاً، وبصوت يناسب المعاني الجليلة في الآيات.

ب- اقرأ الآية الكريمة الآتية مراعياً أسلوب النداء: (يأيها الذين امنوا).

ورقة عمل١٤

المحفوظات

أ- عُد إلى أحد كتب التفسير، واكتب في دفترك سبب نزول الآية: (وإذا سألك عبادي عني فإني قريب...).

ورقة عمل ١٥

المحفوظات

أ- أكمل الجدول الآتي مبتدئاً بـ "يعجبني، ولا يعجبني" بجمل مفيدة من عندك، كما في النموذج الأول:

يُعجبني	لا يُعجبني
يعجبني منظر شرطيّة المرور وهي توقف السيارات كي يمرّ الأطفال.	لا يعجبني منظر طفل صغير يَعبُرُ الشارع دون مساعدة.
....	....
....	....

ب- أوصت أمّ ابنتها في أول يوم من شهر رمضان قائلة:

ابنتي فاطمة: أظلنا شهر من أفضل الشهور عند الله – عزوجل-، وتعس من أدرك رمضان ولم يغفر له، فعليك يا بُنيّتي: أن تصومي يومه، وتقومي ليله، ....،............،..............،...............،............،..................

اكتب في دفترك ثلاث وصايا أخرى.

ورقة عمل ١٦

الكتابة

علامات الترقيم

أ- اكتب في دفترك ثمانية أسطر تحث فيها الطلبة على الاستفادة من شهر رمضان في العمل التطوّعي.

ب- اكتب في دفترك حواراً قصيراً بين أب وابنه، مستفيداً مما يأتي:

أ- يتعود الصائم الصبر ومساعدة المحتاجين.

ب- الالتزام بالوقت يساعد على تحقيق الوحدة والالتزام بالجماعة.

ج- يترك الصائم عادات غير مستحبة في رمضان.

ورقة عمل١٧

الكتابة

أ- ضع علامة الترقيم المناسبة في المكان المناسب:

١. قال تعالى: "إنا أنزلنه في ليلة القدر" (القدر: ١)

٢. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إنما الأعمال بالنيات". (البخاري، الجامع الصحيح، ج١، ١٢)

ورقة عمل ١٨

تأملات رمضانية **نشاط**

تعاون أنت واحد زملائك ونفذ واحداً من هذه الأنشطة:

أ- باستخدام برنامج معالج النصوص في الحاسوب، قم بطباعة:

أ- آية قرآنية تتحدث عن الصوم.

ب- حديث نبوي شريف يتحدث عن الصوم أيضاً.

ج- ضع كلاً منهما في إطار ولوّن الخط باللون الأحمر.

ب- تعاون مع زملائك في عمل مجلة حائط صفيّة، تتضمن موضوعات عن شهر رمضان.

ج- لخص الدرس في ثمانية أسطر، واقرأه في الإذاعة المدرسية.

ورقة عمل ١٩

البتراء المدينة الوردية **الأداء القرائي**

أ- اقرأ النص قراءة صامتة، ثم اكتب أبرز الأفكار المتضمنة.

ورقة عمل ٢٠

البتراء المدينة الوردية **الأداء القرائي**

أ- اقرأ العبارة الآتية مراعياً تلوين صوتك بما يناسب نمط التعجب.

وظلت شاهداً على المعجزة البشرية التي تنحت المدن في بطون الجبال!

ب- ألفظ الكلمات الآتية مراعياً إخراج حرفي (الظاء، والضاد) من مخرجيهما الصحيحين:

حضارات، تحتضنها، حافظين، عظيمة، أضرحة.

ج- اقرأ العبارة الآتية قراءة منغّمة مظهراً مدلول الدهشة:

فتملأ نفسه دهشة وإعجاباً.

ورقة عمل ٢١

البتراء المدينة الوردية **المعجم والدلالة**

أ- ضع إشارة (√) أو (×) مقابل كل عبارة في ما يأتي:

أ. ورد في الفقرة الأولى من الدرس تركيب (يزخر به) ويعني ينقصه ( ).

ب. كلمة (معبّد) الواردة في عبارة "بالإضافة إلى شارع معبّد يسير على مجرى الجدول" تعني مكان العبادة ( ).

ج. كلمة (تخوم) الواردة في عبارة "وكوّنوا دولة واسعة وصلت إلى تخوم دمشق" تعني مشارف ( ).

د. مفرد كلمة معهود "عهد"، وتعني الزّمن ( ).

....

ب- فرق في المعنى بين الكلمات التي تحتها خط في ما يأتي:

١- الخزنة محفورة في الصخر الأصم على واجهة الجبل.
أصم الكافر أذنيه عن سماع الحق.

٢- وفرة الأماكن السياحية في الأردن تلبّي معظم الأهداف التي ينشدها السائح.
يُنشد الطلبة نشيد العلم.

٣- يستطيع الزائر أن يقضي أوقاتاً ممتعة في البتراء.
يقضي القاضي بالعدل.

٤- كانت البتراء مأهولة منذ القرن الخامس قبل الميلاد.
يعيش وحيد القرن في غابات إفريقية.

٥- يطالع الزائر الوادي فاتحاً ذراعية.
يطالع المثقف كتباً عديدة.

ورقة عمل ٢٢

البتراء المدينة الوردية **المعجم والدلالة**

أ- **انقل الجدول الآتي إلى دفترك، ثم صل بين كل مفردة في العمود (أ) بضدّها في العمود (ب).**

(أ)	(ب)
مأهولة	مرتفع
منحدر	منخفضة
سامقة	مهجورة

ب- **استخرج من النص جمع كل من الكلمات المفردة الآتية، واكتبها في دفترك:**

ضريح:	أثر: ....
أعجوبة:	قافلة: ....
أسطورة:	معلم: ....

ج- **البتراء من أعظم المعالم السياحية في الأردن.**

أكمل في دفترك بالكلمة المناسبة مما يأتي: (أوسع، أعلى، أوفى، أبهى، أصغر):

١- كانت السيدة خديجة من .... الزوجات.

٢- مدينة القدس من .... المدائن.

٣- الصحراء الأردنية من .... الصحارى.

٤- الشهداء من .... المؤمنين درجة يوم القيامة.

ورقة عمل ٢٣

البتراء المدينة الوردية **الاستيعاب القرائي والتحليل**

أ- عدد أصناف السياحة التي يوفرها الأردن لزائريه، وفقاً لورودها في النص، ثم مثل على كل صنف منها بمعلم سياحي.

ب- ابحث في النص عن جمل عبّر فيها الكاتب عن كل من الأفكار الآتية:

أ- الأردن بوابة الفتح الإسلامي لبلاد الشام.

ب- الصحراء الأردنية جسر يعبُر عليه القوافل التجارية.

ج- الشعب الأردني شعب مضياف.

ورقة عمل ٢٤

البتراء المدينة الوردية الاستيعاب القرائي والتحليل

أ- وردت في النص عبارة: "يقصدها الزوار من أرجاء الأرض قاطبة، فهي المدينة الرّائعة التي لا تكاد تجد مثيلاً لها في العالم".

- بم تمتاز مدينة البتراء عن غيرها من المدن؟

ب- حدد الفترة الزمنية التي حكم فيها الأنباط مدينة البتراء.

ج- لماذا اتخذ الأنباط البتراء عاصمة لهم؟

د - بعد دراستك النص تتبع بعض آثار مدينة البتراء.

هـ- وضح قيمة البتراء بالنسبة إلى الأردن والعالم في الوقت الحاضر.

و- اقترح عنواناً مناسباً للنص.

تدريب:

أ- أضف للنص- البتراء المدينة الوردية- تفاصيل أخرى دون أن تؤثر على سير نص القراءة.

ورقة عمل٢٥

البتراء المدينة الوردية **القواعد والتطبيقات اللغوية**

جمع المؤنث السالم

أ. استخرج من الجمل المدرجة في الجدول أدناه جموعاً مؤنثة سالمة، ثم رد كلا منها إلى مفرده، واكتبه في المكان المخصص لذلك.

الجملة	جمع المؤنث السالم	المفرد
الخنساء من الشاعرات المشهورات.		
تزدان الشرفات برايات النصر في الأعياد الوطنية.		

ب. حوّل الجموع المؤنثة السالمة التي تحتها خط في العبارتين الآتيتين من حالة الجر إلى حالة الرفع، مجرياً التغيير المناسب.

أ. القليل من الحسنات يذهب الكثير من السيئات.

ب. بعض الفقيرات الساكنات في الأكواخ، أسعد حالاً من اللواتي ينمن على الحرير.

ج.أكمل الفراغ في ما يأتي مستعملاً جمع المؤنث السالم المناسب من الجموع الآتية: (السلبيات، منغصات، المثاليّات، الإيجابيات).

لا تعش في عالم .... فلا صحة بلا سقم، ولا غنى بلا فقر، ولا سعادة بلا...........، غضّ الطرف عن ....، وانظر إلى ....، وعليك بحسن الظّن، والاعتماد على الله فقط.

د. هل كلمتا "أقوات" و"أموات" جمع مؤنث سالم؟ ولماذا؟

ورقة عمل ٢٦

البتراء المدينة الوردية　　　**المحفوظات**

الأداء القرائي

١- إقرأ القصيدة قراءة صامتة، ثم استخلص فكرتها الرئيسة واكتبها في دفترك.

ورقة عمل ٢٧

البتراء المدينة الوردية	**المحفوظات**
الأداء القرائي	**المجد للوطن**

٢- اقرأ البيت الآتي من القصيدة قراءة جهرية، موظفاً الأداء الحركي المناسب في التعبير عن المعنى.

عزمنا دوماً قويّ　　　　بأسنا دوماً حديد

٣- تمثل أسلوب الدعاء للوطن الوارد في البيت الشعري الآتي:

صانك الله عريناً　　　　هاشمياً وعتيدا

ورقة عمل ٢٨

البتراء المدينة الوردية **المحفوظات**

المجد للوطن

١.اقرأ البيت الشعري الآتي، ثم أجب عمّا يليه من أسئلة:

أبشري أرض الكرامة أبشري أرض الشهيد

أ. من المخاطب في البيت الشعري السّابق؟ وبم يبشره الشّاعر؟

ب. لقب الشاعر المخاطب بلقبين، ما هما؟

٢.في أي من أبيات القصيدة عبّر الشاعر عن الأفكار الآتية:

- شهدت الأرض الأردنية العديد من المعارك.
- قوة الأردنيين وحزمهم وشجاعتهم.

ورقة عمل ٢٩

البتراء المدينة الوردية **المحفوظات**

المجد للوطن

٣.هات مقابل كل من الكلمات الآتية: غور، قويّ، قريب.

٤.وضح رايك في الفكرة العامة لقصيدة"المجد للوطن".

٥.اقترح عنوانا اخر للقصيدة.

ورقة عمل ٣٠

البتراء المدينة الوردية الكتابة

الف تنوين الفتح والف التثنية بعد الهمزة المتطرفة

١- فرّق بين ألف تنوين النصب وألف التثنية في الكلمات المخطوطة في الجمل المدرجة في الجدول أدناه، وذلك بوضع إشارة (√) في أسفل الإجابة الصحيحة.

الجملة	ألف تنوين النصب	ألف التثنية
شهدت قاعة الاجتماع هدوءاً تاماً		
هذان بناءان ضخمان		
توضأت وضوءاً طهوراً		
نتوءا الجبل بارزان على المجسّم		

٢- نوّن الأسماء الآتية تنوين نصب، واكتبها في دفترك.

أصدقاء، مبدأ، متباطئ، سماء.

٣- ثنّ الألفاظ الآتية، واكتبها في دفترك.

انطفاء، سخاء، ضياء، دفء، جريء.

ورقة عمل ٣١

البتراء المدينة الوردية **الكتابة**

- اكتب رسالة لصديق من دولة عربية، تدعوه فيها لزيارة الأردن، مقترحاً معلماً سياحياً أردنياً تصطحبه إليه، شارحا أسباب اختيارك هذا المعلم؟

أنشطة إضافية

عزيزي المعلم (بإمكانك استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة التالية في الوقت الذي تراه مناسبا لحصتك، وبما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة، ومن الممكن أن ينفذ طلبتك هذه الأنشطة، بعضها بشكل فردي والأخرى بشكل جماعي، وبما تراه مناسبا لهم)

الأنشطة المعززة للذكاءات المتعددة (اللغوي، الرياضي، المكاني، الحركي، الموسيقي، الاجتماعي، الشخصي)

أنشطة (١) : " ذكاء لغوي"

- عد إلى نص "تأملات رمضانية"، ثم استخلص منه حكمة أعجبتك، واكتبها في دفترك.
- تلخيص نص البتراء المدينة الوردية بعد الاستماع اليه على شكل قصة.
- انثر البيتين الأخيرين من القصيدة -المجد للوطن- بلغتك الخاصة.
- إجراء حوار ومناقشة حول البتراء المدينة الوردية.

أنشطة (٢) : " ذكاء منطقي رياضي"

- توزيع بطاقات على الطلبة تحوي الكلمات الجديدة في القصيدة- المجد للوطن- وتكليفهم باستخراج معانيها المناسبة من المعجم.
- تصنيف الأفكار إلى رئيسة وفرعية.
- الاشتراك في حل مشكلة بين صديقين اختلفا في الرأي.
- استخراج جمع المذكر السالم من نص تأملات رمضانية، وعمل جدول وإحصائية عن ورودها في القصيدة.
- استخراج جمع المؤنث السالم من نص البتراء المدينة الوردية، وعمل جدول واحصائية عن ورودها في القصيدة.

أنشطة (٣): "ذكاء بصري مكاني"

- بعد قراءة الفقرة الأولى من نص البتراء المدينة الوردية، يطلب المعلم من الطلاب إغلاق أعينهم وتخيل ما سمع من النص.

- استخدام الوسائل التعليمية كمثير للتحدث، كعرض صورة.
- توزيع بطاقات على الطلبة تحوي الكلمات الجديدة في نص تأملات رمضانية، وتكليفهم باستخراج معانيها المناسبة من المعجم.
- ارسم صورة تمثل محتوى الدرس.
- ارسم مخططا لأفكار القصيدة.
- عبر عن فكرة من أفكار القصيدة برسمة توضيحية.
- صمم جدولا باستخدام الحاسوب يحتوي قائمة تضم عشرة أفعال، وقائمة أخرى تضم عشرة أسماء مما ورد في النص.

أنشطة (٤): "ذكاء موسيقي"

- اقرأ قصيدة -المجد للوطن- بأداء صوتي، مظهرا الأساليب اللغوية.
- بمساعدة زملائك ألف مقطوعة غنائية بسيطة عن البتراء.
- سجل قصيدة -المجد للوطن- بصوتك بواسطة جهاز تسجيل مرفقة بموسيقى تراها مناسبة للأبيات.
- قراءة نص البتراء المدينة الوردية مع الالتزام بالتعجب والاستفهام الوارد.

أنشطة (٥): " ذكاء شخصي"

- ما رأيك في قصيدة "المجد للوطن"؟
- ما الذي أعجبك في النص، وما الذي لم يعجبك؟
- التأمل في مجريات درس البتراء المدينة الوردية، وتخيلها ثم رسمها والتعبير عنها.
- عد إلى الانترنت واكتب تقريرا عن الشاعر قاسم أبو عين.

أنشطة (٦): " ذكاء حركي"

- تقمص شخصية الشاعر قاسم أبو عين وأقرا القصيدة.
- كتابة بعض المفردات ومعانيها على أوراق منفصلة، وعمل مسابقة بين الطلبة لاختيار المعنى المناسب للكلمة.
- استخدام لغة الإشارة والإيماءات في قراءة الأبيات وشرحها.
- كتابة بطاقات كتب على كل منها شطر بيت من القصيدة، وعلى الطالب أن يرتبها بسرعة لتظهر في النهاية القصيدة كاملة.
- تكليف الطلاب بعمل مسرحية صفية عن رمضان.

أنشطة (٧): " ذكاء اجتماعي"

- اجراء مقابلة مع احد الطلبة يمثل شخصية الشاعر قاسم أبو عين.
- إقامة مجموعات عمل مصغرة وتوزيع الأدوار على أفرادها للقيام بالمهمات الآتية:
  - توضيح معاني المفردات الجديدة في النص.
  - استخراج الأفكار الرئيسة.
  - الإجابة عن أسئلة المناقشة المتعلقة بالدرس.
- تحدث في الإذاعة المدرسية عن البتراء المدينة الوردية التي تعلمتها من درسك.

أنشطة (٨): " ذكاء شخصي، ذكاء لغوي، ذكاء اجتماعي، ذكاء حركي"

- اكتب رسالة إلى أخيك الذي يدرس في الخارج تبشره بميلاد أخت لكما، وتعبر فيها عن مشاعر الفرح والسرور، ثم اقرأها أمام زملائك بحركات مناسبة.

العمل ضمن مجموعة، وكتابة عدد من الحكم والنصائح عن شهر رمضان بخط جميل وملون على كرتون ، وتعليقها على جدران المدرسة.

أدوات التقويم

١- نموذج تقويم القراءة الصامتة

الإستراتيجية : الملاحظة

أداة التَّقويم : قائمة رصد

النّتاج التّعليميّ:أن يقرأ النّصَّ قراءة صامتة فاهمة

الرقم	معايير الأداء	التقدير	
		نعم	لا
١	يجلس جلسة صحيحة		
٢	لا ينشغل بأعمال أخرى في أثناء القراءة		
٣	ينهي القراءة في الوقت المحدَّد		
٤	يقرأ بتركيز في ضوء الهدف من القراءة		
٥	يتابع القراءة على مدار الوقت		
٦	لا يكلِّم أحدًا في أثناء القراءة		
٧	لا يخرج من مقعده إلا عند الضرورة القصوى		
٨	يلتزم الهدوء ولا يزعج الأخريين		
٩	يجيب عن الأسئلة إجابة صحيحة بعد القراءة		

٢- نموذج تقويم القراءة الجهرية

الإستراتيجية : التقويم المعتمد على الأداء

أداة التّقويم : سلم التقدير

النّتاج التّعليميّ:أن يقرأ النّصّ قراءة جهرية معبرة

الرقم	معايير الأداء	التقدير		
		١	٢	٣
١	يقرأ قراءة ممثّلة للمعنى			
٢	يقرأ النص قراءة مضبوطة			
٣	تخلو قراءته من الأخطاء			
٤	يقرأ بصوت مسموع			
٥	يقرأ مراعيًا مواطن الوصل والفصل			
٦	يقرأ مراعيًا علامات التّرقيم			
٧	يبيّن المواقع الإعرابيّة أثناء القراءة			
٨	يستطيع تبيّن الفكرة الرئيسة في النص المقروء			
٩	يمثّل المعنى /الأداء التّعبيري للقراءة			
١٠	يرفع الصوت وخفضه حسب الحاجة			
١١	السرعة المناسبة في القراءة			
١٢	يراعي الأساليب اللغويّة(تعجُب، نداء، استفهام)			
١٣	التّلوين الصوتيّ للألفاظ والتراكيب			

٣- نموذج تقويم استخدام المعجم والدلالة

الإستراتيجية : الملاحظة

أداة التَّقويم : قائمة رصد

النّتاج التَّعليميّ:أن يستخرج الكلمات من المعجم

الرقم	معايير الأداء	التقدير	
		مرض	غير مرض
١-	يحدِّد جذر الكلمة		
٢	يرتِّب الكلمات بعد تجريدها حسب الحروف الهجائيَّة		
٣	يبحث في المعجم عن موقع الحرف الَّذي تبدأ به الكلمة المجرَّدة		
٤	يحدد موقع الكلمة في المعجم		
٥	يقف على معنى الكلمة المتفق مع السِّياق		
٦	يتَّعامل مع المعجم بشكل سليم وصحيح في استخراج معاني الكلمات		
٧	يتعامل مع معاجم متنوِّعة		
٨	يعطي مرادف الكلمة		
٩	يتعرَّف معنى المفردة من السِّياق الَّذي استخدمت فيه		
١٠	يستخدم المعجم بكلِّ سهولة ويسر.		

٤- نموذج تقويم المحفوظات (الاستماع)

الإستراتيجية : التقويم المعتمد على الأداء

أداة التقويم : سلم التقدير اللفظي

النتاج التعليمي: يلقي المحفوظة غيبا، ويعبر عن المعنى والقيم فيها.

الرقم	معايير الأداء	التقدير			
		جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف
١	يلقي القصيدة بصوت مناسب				
٢	يمثل المعنى				
٣	يرفع الصوت ويخفضه حسب الحاجة				
٤	يفهم المعنى الإجمالي للمحفوظة				
٥	يتعرف مواطن الجمال في الأبيات				
٦	يقدر القيم الايجابية في المحفوظة				
٧	يلتزم بالزمن المحدد لحفظ المحفوظة				
٨					
٩					

٥- نموذج تقويم مهارة المحادثة

الإستراتيجية : الملاحظة

أداة التّقويم : سلم التقدير العددي

النّتاج التّعليميّ:امتلاك مهارات المناقشة وإبداء الرأي والإقناع في جلسة نقاش

الرقم	معايير الأداء	التقدير	
		مرض	غير مرض
١-	يحسن الإصغاء للآخرين		
٢	يتواصل بلغة سليمة		
٣	يراعي قواعد اللغة		
٤	يستخدم الإيماءات وتعابير الوجه المناسبة		
٥	يسهم في أثراء النقاش		
٦	يمتلك القدرة على الإقناع		
٧	يميز الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية في الموضوع		
٨	يقدم الأدلة والأسباب الداعمة لآرائه		
٩	يستخدم حركات الجسد		
١٠	يحترم آراء الآخرين ويتقبلها		

٦- نموذج تقويم مهارة الكتابة

الإستراتيجية : الملاحظة

أداة التقويم : قائمة رصد

النتاج التعليمي:يكتب بلغة سليمة في موضوع التعبير

الرقم	معايير الأداء	التقدير	
		نعم	لا
١-	يبدي رغبة في الكتابة التعبيرية		
٢	يجلس جلسة صحيحة في إثناء الكتابة		
٣	يكتب بخط واضح ومقروء		
٤	يستخدم ألفاظا فصيحة ومناسبة للموضوع		
٥	يراعي القواعد الإملائية في أثناء الكتابة		
٦	يكتب تراكيب سليمة مترابطة		
٧	يكتب فقرات محددة في موضوع ما		
٨	يستخدم علامات الترقيم التي تعلمها		
٩	يعبر كتابة عن مشاهداته والموضوعات التي تعطى له		
١٠	يبدي رأيه في كتابته عن مفهوم أو قيمة أو قضية		
١١	يراعي النظافة الترتيب في أثناء الكتابة		

ملحق ٢: الصورة النهائية للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

أرجو قراءة التعليمات التالية قبل البدء في الإجابة عن الأسئلة:

١- عدد أسئلة الاختبار (٣٠) سؤالاً جميعها من نوع الاختيار من متعدد لكل سؤال أربعة بدائل، وبديل واحد فقط هو الإجابة الصحيحة للسؤال.

٢- المطلوب منك وضع اشارة(X) في نموذج الإجابة الصحيحة، وفيما يلي مثال توضيحي:

- 1. ضد كلمة منحدر:

أ- وادي ب- مرتفع ج- منخفض د- غور

الرقم	أ	ب	ج	د
١.		X		

٣- مدة الاختبار حصة دراسية واحدة فقط.

٤- يرجى الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار.

- علماً بأن نتائج هذا الاختبار ستعامل بسرية تامة، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة، وهي لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً تعاونكم وتقيدكم الكامل بتعليمات الاختبار

الباحثة

يسرى العويمر

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار التحصيل اللغوي للصف السادس

المدرسة : **التاريخ:**

الاسم: **الشعبة:(أ - ب)**

....

١. الصوم هو الركن . . . . من أركان الإسلام الخمسة.

أ- الأول ب- الثاني ج- الثالث د- الرابع

٢. في جملة (حسب الصائم أن يحظى بالشفاعة يوم القيامة). معنى الكلمة المخطوط تحتها هو:

أ- ينال ب- يريد ج- يبتعد د- يحقق

٣. مقابل كلمة (السَّقم) هو:

أ- المرض ب- الصحة ج- العفة د- الطهارة

٤. يقع "المسجد الأقصى" في:

أ- السعودية ب- الأردن ج- العراق د- فلسطين

٥. اعراب الكلمة المخطوط تحتها في الاية الاتية (تنزّل الملائكة على المجاهدينَ بالنصر والتأييد) هو:

أ- اسماً مجروراً وعلامة جره الكسرة. ب- اسماً مجروراً وعلامة جره الياء.

ج- مضاف إليه مجروراً وعلامة جره الكسرة. د- مضاف إليه مجروراً وعلامة جره الياء.

٦. في الآية الكريمة (قد أفلح المؤمنون* الذين هم في صلاتهم خاشعون* والذين هم عن اللغو مُعرضون) جمع المذكر السالم على التوالي هو:

أ- المؤمنون، خاشعون، الذين. ب- المؤمنون، صلاتهم، خاشعون.

ج- المؤمنون، هم، الذين. د- المؤمنون، خاشعون، مُعرضون.

٧. لتحويل ما تحته خط في جملة (إنَّ المسلم صادق) إلى جمع مذكر سالم، قرر أي الإجابات التالية صحيحة:

أ- إنَّ المسلمون صادقون. ب- إنّ المسلمينَ صادقونَ.

ج- إنّ المسلمين صادقين. د- إنّ المسلمونَ صادقين.

٨. "هل فُرِضَ الإسلام على الأمم السابقة"؟ الإجابة الصحيحة للسؤال السابق هي:

أ- نعم ب- لا ج- كلا د- بلى

٩. المنادى في الآية الكريمة (يا أيُّها الذين آمنوا) هو:

أ- يا ب- أيُّ ج- الذين د- آمنوا

١٠. الإجابة الصحيحة لعلامات الترقيم المناسبة في المربع [ ] الموجود في الفقرة التالية على التوالي هو:

قال الرسول [ ] صلى الله عليه وسلم [.] [ ] "من لم يدع قول الزور والعمل به، فليس لله حاجة في أن يدع طعامه وشرابه"

أ- ، _ : ب- ، ، : ج- _ _ : د- . . ،

١١. تمتاز مدينة البتراء بـ:

أ- ارتفاعها ب- أنها محفورة بالصخر ج- لونها الوردي د- جميع ما ذكر

١٢. "ألا تفخرين بمدينة البتراء"؟ الإجابة الصحيحة بالإيجاب عن السؤال السابق هي:

أ- نعم ب- بلى ج- لا د- كلا

١٣. معنى كلمة (يزخر به):

أ- ينقصه ب- يمتلئ به ج- يتعهّده د- يزيله

١٤. "يستطيع الزائر أن يقضيَ أوقاتاً ممتعة في البتراء". معنى ما تحته خط:

أ- يمضي ب- يحكم ج- يعدل د- يشاهد

١٥. مقابل كلمة (مأهولة) هو:

أ- منخفضة ب- مرتفعة ج- مهجورة د- مسكونة

١٦. جمع كلمة (ضريح) هو:

أ- أضاريح ب- أضرحة ج- ضرائح د- ضُرُح

١٧. أكمل الفراغ بما يناسبه في الجملة التالية:

كانت السيدة خديجة –رضي الله عنها- من . . . . . الزوجات للرسول الكريم.

أ- أوسع ب- أعلى ج- أصغر د- أوفى

١٨. يعرب ما تحته خط في الجملة التالية (يُنشِدُ الطلبة نشيد العلم):

أ- فعلاً ماضياً مبنياً على الفتح. ب- فعل أمر مبنياً على السكون.

ج- فعلاً مضارعاً مرفوعاً. د- فعلاً مضارعاً منصوباً

١٩. ينصب جمع المؤنث السالم بـ:

أ- الألف والتاء. ب- الألف. ج- الفتحة. د- الكسرة.

٢٠. لتحويل ما تحته خط في جملة (كانت الطالبة مجتهدة) إلى جمع مؤنث سالم، قرر أي الإجابات التالية صحيحة:

أ- كانت الطالباتُ مجتهداتٌ. ب- كانت الطالباتُ مجتهداتٍ.

ج- كانت الطالباتِ مجتهداتٍ. د- كانت الطالباتَ مجتهداتٍ.

٢١. الإجابة الصحيحة مع الضبط السليم لتحويل ما تحته خط في جملة (إنّ المؤمنة خاشعة) إلى جمع مؤنث سالم هي:

أ- إنَّ المؤمناتُ خاشعاتٌ. ب- إنَّ المؤمناتَ خاشعاتٌ.

ج- إنَّ المؤمناتِ خاشعاتٌ. د- إنَّ المؤمناتِ خاشعاتٍ.

٢٢. يعرب ما تحته خط في جملة (خرجت المعلماتُ والطالباتُ في رحلة مدرسية):

أ- فاعلاً مرفوعاً. ب- نعتاً مرفوعاً. ج- اسماً معطوفاً منصوباً. د- اسماً معطوفاً مرفوعاً.

٢٣. في قصيدة "المجد للوطن"، قائل هذه القصيدة هو:

أ- قاسم أبو عين. ب- معروف الرصافي. ج- حافظ إبراهيم. د- عرار.

٢٤. قال الشاعر: وطني الأردن حصنٌ بأسُهُ بأس الجدود .... المخاطب في البيت السابق هو:

أ- الشاعر. ب- الأردن. ج- الجدود. د- الحصن.

٢٥. ضد كلمة (غور) هو:

أ- منخفض. ب- وادي. ج- سَهْل. د- جبل.

٢٦. الكتابة الصحيحة لكلمة (جزء) بعد تثنيتها هي:

أ- جزءان. ب- جزآن. ج- جزاءن. د- جزءاتان.

٢٧. "شَهِدَ الطالبُ هدوء ممتعاً" ما تحته خط يكتب إعرابياً على صورة:

أ- هدوءٌ. ب- هدوءٍ. ج- هدوءْ. د- هدوءاً.

٢٨. أملأ الفراغ بالكلمة المناسبة حسب ورودها في الجملة التالية:

.... المشروع متفانيان في عملها.

أ- بنّاءان. ب- بناؤوا. ج- بنّاءا. د- بنّائي.

٢٩. لتنوين الاسم (متباطِئ) بتنوين نصب، الإجابة الصحيحة هي:

أ- متباطِئ. ب- متباطِئٌ. ج- متباطئً. د- متباطئاً.

٣٠. المعلم السياحي الأردني الذي دخل مجموعة عجائب الدنيا السبع الجديدة هو:

أ- حمامات ماعين. ب- البتراء. ج- قلعة الرّبض. د- قلعة الكرك.

تابع ملحق٢: الإجابة النموذجية للاختبار التحصيلي

نموذج الإجابة

الاسم:............................... المدرسة:............................ الشعبة:(   )

الرقم	أ	ب	ج	د
.١				x
.٢	x			
.٣		X		
.٤				x
.٥		X		
.٦				x
.٧		X		
.٨	x			
.٩		X		
.١٠			x	
.١١				x
.١٢		X		
.١٣		X		
.١٤	x			
.١٥			x	
.١٦		X		
.١٧				x

	x			.١٨
x				.١٩
		X		.٢٠
	x			.٢١
x				.٢٢
			X	.٢٣
		X		.٢٤
x				.٢٥
			X	.٢٦
x				.٢٧
	x			.٢٨
x				.٢٩
		X		.٣٠

ملحق ٣: جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في الوحدت الدراسية المأخوذة من كتاب اللغة العربية للصف السادس الاساسي.

رقم الوحدة	اسم الوحدة	عدد الحصص	الوزن النسبي %	المعرفة والتذكر ٢٠%	الفهم والاستيعاب ٤٠%	التطبيق ٢٦%	القدرات العقلية العليا ١٤%	المجموع ١٠٠%
الثانية	تأملات رمضانية	١٤	٥٠ %	٣	٦	٤	٢	١٥
الثالثة	البتراء المدينة الوردية	١٤	٥٠ %	٣	٦	٤	٢	١٥
المجموع		٢٨	١٠٠ %	٦	١٢	٨	٤	٣٠ سؤال

ملحق ٤: معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

معامل التمييز Correlation (discrimination)	الانحراف المعياري Standard deviation	معامل الصعوبة Mean (difficulty)	رقم الفقرة Item
0.643	0.496	0.567	*q1*
0.534	0.496	0.567	*q2*
0.598	0.400	0.800	*q3*
0.603	0.482	0.633	*q4*
0.520	0.458	0.700	*q5*
0.468	0.442	0.733	*q6*
0.486	0.471	0.667	*q7*
0.406	0.482	0.633	*q8*
0.618	0.471	0.667	*q9*
0.565	0.458	0.700	*q10*
0.527	0.373	0.833	*q11*
0.558	0.490	0.600	*q12*
0.547	0.471	0.667	*q13*
0.600	0.471	0.667	*q14*
0.600	0.490	0.600	*q15*
0.572	0.499	0.533	*q16*
0.594	0.482	0.633	*q17*
0.443	0.496	0.567	*q18*
0.668	0.490	0.600	*q19*
0.742	0.471	0.667	*q20*
0.601	0.458	0.700	*q21*
0.497	0.499	0.533	*q22*
0.434	0.471	0.667	*q23*
0.666	0.499	0.467	*q24*
0.651	0.490	0.600	*q25*
0.541	0.490	0.600	*q26*
0.592	0.490	0.600	*q27*
0.459	0.442	0.733	*q28*
0.610	0.496	0.567	*q29*
0.643	0.490	0.600	*q30*

ملحق ٥: اختبار التفكير الإبداعي

اختبار التفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)

اسم الطالب.................................. اسم المدرسة....................... الصف: السادس

تعليمات الاختبار:

أخي الطالب:

الأنشطة التي بين يديك هي اختبارات التفكير الإبداعي للعالم الأمريكي "تورانس"، وستعطيك هذه الأنشطة الفرصة لكي تستخدم خيالك لتفكر في أفكار وتصوغها في كلمات وجمل. تذكر بأن الأنشطة ليس لها إجابات صحيحة وأخرى خاطئة كما هو الحال في معظم الاختبارات، لكن الهدف من هذه الأنشطة الإطلاع على طبيعة أفكارك وكمها التي يمكن أن تأتي بها. وأعتقد انك ستجد هذا الاختبار ممتعاً، فحاول أن تأتي بأفكار كثيرة ومتنوعة ومثيرة للاهتمام وغير مألوفة وذكية.

عليك مراعاة ما يلي:

- عليك أن تقوم بست نشاطات مختلفة، لكل نشاط وقته المحدد (٨) دقائق، لذلك حاول أن تستخدم وقتك جيداً، واعمل بأسرع ما تستطيع ولكن دون تعجل.
- إذا لم يعد عندك أفكار قبل أن ينتهي الوقت، انتظر حتى تعطى لك التعليمات قبل أن تبدأ النشاط التالي، وأحياناً إذا جلست وأخذت تفكر، ربما تأتي بأفكار جديدة، تستطيع أن تضيفها.
- إذا كان لديك أي أسئلة بعد أن نكون قد بدأنا لا تتحدث بصوت عال ارفع إصبعك، وسآتي إليك في مكانك، لأحاول الإجابة عن أسئلتك.

أتمنى لك أعمالا ناجحة

النشاطات من ١- ٣ خمن واسأل

النشاطات الثلاثة الأولى تبين قدرتك على أن تفكر وتسأل أسئلة تؤدي إجاباتها إلى معرفة الأشياء التي لا تعرفها، والى أن تضع افتراضات عن الأسباب والنتائج الممكنة لتلك الأشياء أو الأحداث.

النشاط الأول

توجيه الأسئلة

- اكتب على هذه الصفحة كل الأسئلة التي تفكر بها عن أسباب صيامنا في شهر رمضان. اسأل كل الأسئلة التي تحتاج إليها لكي تتعرف على أسباب صيامنا في شهر رمضان المبارك.

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

-٦

-٧

-٨

-٩

-١٠

-١١

النشاط الثاني

تخمين الأسباب

اكتب ما تستطيع أن تفكر فيه من أسباب تجعلنا أكثر صبراً وتحملاً في شهر رمضان المبارك.

اكتب ما تستطيع، ولا تخف من التخمين.

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

-٦

-٧

-٨

-٩

-١٠

-١١

النشاط الثالث

تخمين النتائج

"الصيام يُنشِئُ في المجتمع الإسلامي روح التعاون والتكافل". اكتب كل ما تستطيع ان تفكر به إزاء هذه العبارة.

اكتب ما تستطيع من التخمينات، ولا تخف من مجرد التخمين.

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

-٦

-٧

-٨

-٩

-١٠

-١١

النشاط الرابع

تحسين الإنتاج

"وتحط بنا الركاب في البتراء ، جوهرة المدن ، لا أبهى ، ولاأجمل ! مدينة بلون الورد منحوتة في الصخر ، يقصدها الزُوار من أرجاء الأرض قاطبة ". المطلوب منك ان تكتب الاشياء التي يمكن ان تفكر فيها بحيث تصبح البتراء بعد تعديلها مصدرا لمزيد من الاستثمار والسياحة.

ضع خطة عمل لإستثمار الغرف الصفية والمساحات الموجودة في المدرسة بطريقة يمكن أن تسهم في تقديم شيء نافع في التسويق للبتراء المدينة الوردية.

اكتب جميع الأفكار ولا تهتم بتكاليف هذه التعديلات.

فكر فقط فيما يمكن ان يجعل البتراء مصدرا لمزيد من السياحة والاستثمار.



النشاط الخامس

الاستعمالات غير الشائعة

تعاني المواقع الأثرية في الأردن العديد من المشكلات أهمها قلة الخدمات والتسويق. ما مقترحاتك للتخلص من هذه المشكلة ؟ حاول أن تكون مقترحاتك عملية ويستفاد منها.

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

-٦

-٧

-٨

-٩

-١٠

-١١

النشاط السادس

الاحتمالات غير المألوفة

في هذا النشاط اكتب جميع ما تفكر به حول مسألة "أن الآثار القديمة كان لها أكثر من دور في جوانب الحياة المختلفة " حاول أن تتذكر نموذج البتراء.

١-

٢-

٣-

هذا النشاط ألغي من قبل تورانس عام 1993 م

٤-

٥-

٦-

٧-

٨-

٩-

١٠-

١١-

النشاط السابع

افترض أن

فيما يأتي موقف غير ممكن الحدوث، وعليك أن تفترض انه قد حدث بالفعل وهذا الافتراض، سيعطيك فرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأمور المثيرة التي يمكن ان تحدث اذا حقق هذا الموقف غير ممكن الحدوث.

افترض في مخيلتك ان الموقف الذي سنصفه لك قد حدث ، فكر في كل الامور الاخرى التي قد تحدث بسببه، وبمعنى اخر ما النتائج المترتبة على ذلك، أكتب كل ما يمكنك كتابته من تخمينات.

الموقف: افترض أنك تستطيع تحريك البتراء ونقلها إلى مكان اخر، ما الذي قد يحدث؟. اكتب كل تخميناتك وافكارك التي تدور في ذهنك مهما كانت.

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

-٦

-٧

-٨

-٩

-١٠

ملحق ٦. معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل فقرة بالبُعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل (مقياس التفكير الإبداعي)

البُعد	رقم الفقرة	*معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بـ	
		البُعد	المقياس ككل
الطلاقة	١	٠,٤٦	٠,٤٩
	٢	٠,٦٣	٠,٧٢
	٣	٠,٦٧	٠,٧٠
	٤	٠,٧٠	٠,٦٤
	٥	٠,٥٨	٠,٦٩
	٦	٠,٧٢	٠,٦٢
المرونة	٧	٠,٦٢	٠,٤٤
	٨	٠,٣٤	٠,٢٧
	٩	٠,٤٠	٠,٦٤
	١٠	٠,٤٥	٠,٦٩
	١١	٠,٥٠	٠,٥٤
	١٢	٠,٦٠	٠,٥٨
الأصالة	١٣	٠,٤٦	٠,٢٤
	١٤	٠,٢٢	٠,٣٣
	١٥	٠,٦٤	٠,٦٠
	١٦	٠,٥٣	٠,٥٢
	١٧	٠,٧٦	٠,٥٩
	١٨	٠,٦٠	٠,٥٠

* يفضل أن لا تقل قيمته عن (٠,٢٠)

ملحق ٧: قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة

الرقم	الاســـم	الجامعة/ مكان العمل	التخصص
.١	أ.د. أمين الكخن	الجامعة الاردنية	مناهج لغة عربية
.٢	أ.د. عبد الرحمن الهاشمي	جامعة عمان العربية	مناهج لغة عربية
.٣	أ.د. إبراهيم المومني	الجامعة الأردنية	تربية ابتدائية
.٤	أ.د. محمد المخزومي	جامعة عمان العربية	مناهج لغة عربية
.٥	د. هاني وشاح	الجامعة الأردنية	مناهج عامة
.٦	د. محمد الحمران	جامعة البلقاء التطبيقية	مناهج عامة
.٧	د. جيهان مطر	الجامعة الأردنية	علم نفس
.٨	د. عبد الله الزق	الجامعة الأردنية	علم نفس
.٩	د. احمد جروان	جامعة البلقاء التطبيقية	مناهج عامة
.١٠	د. ممدوح الشرعة	الجامعة الهاشمية	مناهج عامة
.١١	د. محمد خوالدة	جامعة اليرموك	مناهج وأساليب تدريس لغة عربية
.١٢	د. حيدر ظاظا	الجامعة الأردنية	قياس وتقويم
.١٣	د. خليل البلوي	وزارة التربية والتعليم	مناهج عامة
.١٤	د. محمد خريسات	جامعة البلقاء التطبيقية	علم نفس تربوي
.١٥	د. زيد العدوان	جامعة البلقاء التطبيقية	مناهج وأساليب تدريس
.١٦	د.هيثم عيادات	جامعة البلقاء التطبيقية	مناهج وأساليب تدريس
.١٧	د. مصطفى هيلات	جامعة البلقاء التطبيقية	علم نفس تربوي
.١٨	د. فاطمة الأشقر	وزارة التربية والتعليم	لغة عربية/د.مناهج عامة
.١٩	تغريد ابو صبيح	وزارة التربية والتعليم	لغة عربية
.٢٠	د.سليم الزبون	جامعة عمان العربية	علم نفس تربوي
.٢١	أ.حسن الخوالدة	وزارة التربية والتعليم	لغة عربية
.٢٢	أ. محمد زبون	وزارة التربية والتعليم	قياس وتقويم
.٢٣	أ. ختام الرويضان	وزارة التربية والتعليم	لغة عربية
.٢٤	أ. محمد البكر	وزارة التربية والتعليم	لغة عربية
.٢٥	أ. ابتسام العدوان	وزارة التربية والتعليم	لغة عربية
.٢٦	هنادي السكر	مدارس الجامعة النموذجية	لغة عربية
.٢٧	عروب الشوابكة	مدارس الجامعة النموذجية	لغة عربية

ملحق٨: المراسلات الرسمية

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١١/١/٨/٤١٥٢
الرقم الآلي: ١٢٦٧٢٥
الموافق: ١٢/٩/٢٠١١م

عطوفة مدير تربية عمان الثانية المحترم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " يسرى راشد عبدالعزيز العويمر " من طلبة برنامج دكتوراه المناهج العامة تقوم بإعداد أطروحة بعنوان : -

" أثر تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن"

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس التابعة لمديرية تربية عمان الثانية.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الأستاذ الدكتور " أمين الكخن " .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية

الأستاذ الدكتور بشير الزعبي

لم هـ.ن

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

٧١٦٩٢٤

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربيـــة و التعليـــم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

الرقـــم: ٧/ ١٣/ ٩١١٨
التاريخ: ٧/ ١٠/ ١٤٣٢
الموافق: ٥/ ٩/ ٢٠١١م

مديري المدارس ومديراتها

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تقوم الطالبة يسرى راشد عبد العزيز العويمر بإجراء دراسة (أطروحة) عنوانها " أثر تدريس استراتيجية مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل اللغوي والتفكير الابداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص مناهج عامة من الجامعة الأردنية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة دراستها على طلبة الصف السادس الأساسي في مدارسكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة و تقديم المساعدة الممكنة لها ، على أن يتم مطابقة الاستبانة المطبقة مع الاستبانة المرفقة.

واقبلوا الاحترام ،،

مدير التربية والتعليم

حسين مثيزل الشرعه

- نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية
- نسخة / رئيس قسم التدريب و التأهيل و الإشراف التربوي
- نسخة / كاتب الإشراف
- نسخة / الديوان

م.ر 9/15

هاتف : ٤٦٤٦٣٠٤ ، فاكس: ٤٦٣٧٨٤٤ ، ص.ب ٩٦٥٠ جبل الويبدة ، الموقع الالكتروني http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN2/index.htm

THE EFFECT OF MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY-BASED INSTRUCTIONAL STRATEGY ON LINGUISTIC ACHIEVEMENT AND CREATIVE THINKING OF 6TH GRADE STUDENTS IN AMMAN

By:

Yosra Rashed Abd alAzeez Alaweemer

Supervisor:

Dr. Amin Ali Al-kkhen، Prof.

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effect of multiple intelligences theory-Based instructional strategy on lingual achievement and creative thinking of 6th grade students in Amman، namely the study attempted to answer the following questions:

- Does the lingual achievement differ due to the teaching strategy (multiple intelligences theory or traditional) of 6th grade students in Amman?
- Is there an effect on the lingual achievement due to the interaction between the teaching strategy and gender?
- Is creative thinking affected by different teaching strategy (multiple intelligences theory or traditional)
- Is there an effect on the creative thinking because of the interaction between teaching strategy and gender?

The study is composed of (124) male and female students from both girl schools of Om Tofail Secondary school، and Om Tofail Basic School for boys distributed in four groups؛ test males، test females، control males and control females. The educational material has been prepared based on the theory of multiple intelligences، the lingual achievement test، and creative thinking test to the content of Unit II and III of the Arabic language book for sixth Basic-grade.

The study revealed the following results:

- There is a statistically significant difference attributed to the instructional strategy that based on the multiple intelligences theory on lingual achievement among the students of the sixth grade.
- There was no effect in the lingual achievement of the sixth grade students attributed to interaction between teaching strategy based on multiple intelligences theory and gender.
- There is a statistically significant difference attributed to the theory of multiple intelligences in the creative thinking among the students of the sixth grade.
- There is no effect on creative thinking of the 6^{th} grad students attributed to interaction between teaching strategy based on multiple intelligences theory and gender.